PRZYJACIEL SZKOŁY

NR. 13 5 WRZEŚNIA 1932 ROK XI.

SZABLON CZY SWOBODA.

Praca nauczyciela-wychowawcy sprowadza się w ostateczności do oddziaływania na wychowanka, do przelania duszy nauczyciela w duszę dziecka. Oddziaływanie to nie zawsze odbywa się bez przeszkód i trudności tak ze strony wychowującego i kształcącego jak i ze strony dziecka. Niejednolitość charakterów stwarza niejednolite warunki pracy i potęguje trudności w dostosowywaniu się ludzi do ludzi. Popęd samozachowawczy nie pozwala na poddawanie się we wszystkiem wpływom wychowawcy, tak jak z przeciwnej strony odmienny sposób myślenia i wczuwania się w duszę dziecka nie zawsze znajduje drogę utorowaną względnie nie znajduje sposobu na utorowanie jej sobie. Trudności te potęgują się a wzajemny wpływ komplikuje się wszędzie tam, gdzie w grę wchodzi większa ilość charakterów tak ludzi wychowujących jak i potrzebujących wychowania.

A jednak, mimo te trudności, należy stworzyć grunt podatny pod wychowanie młodzieży. Pragnąc zaś urzeczywistnić cel wychowania, należy sobie uświadomić drogi i sposoby oddziaływania wzajemnego ludzi na ludzi. Nici, łączące człowieka z człowiekiem, są nadzwyczaj subtelne, poprostu niedostrzegalne, wychodzą z tajników duszy jednej i giną w tajnikach duszy drugiej. Nie można określić ich sposobu przenikania, jedynie skutki tegoż przenikania dają się zauważyć w formie dodatniej czy ujemnej. Także i gęstość ich jest różna, zależnie od umiejętności wywoływania ich, obojętnie czy świadomie, czy nieświadomie. Tylko znajomość duszy ludzkiej obok szczęśliwej intuicji może zapewnić wychowawcy wywieranie pożądanego wpływu na kształcącą się duszę dziecka. Pod tym względem jednak nie należy przeceniać pewnych ustalonych norm, które, stosowane bezwzględnie, muszą zawieść. Raczej więcej pomaga tu wczuwanie się w życie psychiczne dziecka i traktowanie kwestji kształcenia i wychowywania indywidualnie.

Na temat uwzględnienia indywidualności dzieci dyskutuje się bardzo szeroko, pozostawiając często kwestję indywidualności nauczyciela na uboczu. A jednak sprawa indywidualności wychowawcy wymaga niemniejszej uwagi. Zapomina się niestety, że i nauczyciel ma prawo do indywidualnego traktowania go ze strony przełożonego jak i do sprawowania swego posłannictwa w celach i ramach, zakreślonych

coprawda zgóry lecz drogami i środkami najbardziej odpowiadającemi jego indywidualności. Umożliwienie nauczycielowi pracy w szkole zgodnie z jego indywidualnością zapewnia wychowaniu i nauczaniu możliwie największe wyniki, ponieważ można przypuszczać, że nauczyciel w warunkach najodpowiedniejszych będzie mógł rozwinąć całą swą aktywność dla dobra powierzonej sobie młodzieży. Doświadczenie bowiem uczy, że człowiek najchętniej oddaje się tej pracy, która najwięcej odpowiada jego zdolnościom i upodobaniu. Dlaczegoż więc nie stworzyć nauczycielowi warunków możliwie najdogodniejszych, by mu umożliwić osiągnięcie zadania w drodze najmniejszego oporu a tem samem z oszczędnością i umiarem dla jego sił tak fizycznych jak i psychicznych? Przeprowadzenie zasady indywidualności nie może pod żadnym względem sprzyjać samowoli ze strony nauczyciela. Praca musi się odbywać według pewnego planu co do celu i zadań, poza tem jednak może panować racjonalnie przeprowadzana swoboda. Uwzględnianie indywidualności nauczyciela wymaga odpowiedniego zreformowania programów nauki, rozkładów materjału nauczania i metody pracy.

Programy nauki należy uważać za przepisy ramowe z treścią nieobowiązującą od początku do końca. Ramy te muszą umożliwić ścieśnianie i rozszerzanie treści. Co do ścieśniania w miarę potrzeby, niema zapewne żadnej wątpliwości, natomiast co do rozszerzania programu możnaby się spotkać z pewnemi zastrzeżeniami. Uważam jednak za wskazane, że nauczyciel wyjdzie raz po raz poza ramy programu, otworzy dzieciom oczy na szerszy horyzont, odstąpi na chwilę od tematu, zaczerpnie ze skarbca swej wiedzy, lecz zawsze pamiętając o tem, że ma przed sobą dzieci. Odstąpienie od programu, podanie więcej wiadomości od przewidzianych w programie wystawia nauczycielowi świadectwo dobrego pedagoga i wytrawnego metodyka, umiejącego dla osiągnięcia celu dobierać środki najodpowiedniejsze. Takiem postępowaniem nauczyciel daje dowód swej wyższości nad programem, stwierdza, że program jest dla nauczyciela a nie nauczyciel dla programu. Opanowanie jednak programu jest rzeczą niełatwą, wymagającą dłuższych lat sumiennego rozpatrywania, długich i częstych prób i umiejętności w zatrzymywaniu się na kwestjach istotnych bez narażania dzieci na przeładowanie i przeciążenie.

Programy szkolne z konieczności powinny być jednolite dla szkolnictwa tego samego typu na całym obszarze Państwa; przedstawiają bowiem cel i zadania pracy szkolnej, które ze względu na pożądaną jednolitość i spoistość Państwa muszą wychowywać obywateli o szerokim horyzoncie, obejmującym już nietylko tak zwaną dzielnicę, lecz całość Państwa. Zaledwie lat

kilkanaście upłynęło od chwili powalenia kordonów, a dzielnicowość ustąpiła i stale ustępuje miejsca idei ogólnopaństwowej. Do scementowania ostatecznego trzech byłych zaborów niewątpliwie szkoła przyczyni się w wysokiej mierze przez jednolite potraktowanie wychowania. To też nie możemy bawić się w ustalanie programów dla poszczególnych połaci kraju, jak to się praktykuje w Stanach Zjednoczonych Ameryki. Jakkolwiek więc programy szkolne muszą być jednolite co do celu wychowania, to powinny pozostawiać nauczycielowi swobodę w stosowaniu środków dla osiągnięcia tego celu. Wobec reorganizacji szkolnictwa dziś trudno przewidzieć, jakie cele i zadania wyznaczy się naszej szkole. Nowe programy niewątpliwie uwzględnią w szerszym zakresie kwestję wychowania i podadzą środki. Jedynie życzyć należałoby sobie, żeby nie żądano wykonywania tych środków bezwzględnie od każdego nauczyciela; doświadczenie bowiem uczy, że niejeden nauczyciel i innemi drogami dochodzi do właściwego celu. Pocóż więc zmuszać nauczyciela do stosowania zgóry ustalonych środków!

Z natury rzeczy programy nauczania muszą być jednolite dla całego terytorjum Państwa, nie mogą natomiast wykluczać indywidualnego potraktowania materjału nauczania w mniejszych lub większych jednostkach terytorjalnych czyli muszą umożliwiać nauczanie z uwzględnieniem potrzeb regjonalnych. Jakkolwiek bowiem z przyczyn ogólnopaństwowych dążymy do możliwie jednolitego ukształtowania pracy szkolnej, nie możemy pominąć podłoża regjonalnego. Owszem, uwzględniając charakter właśnie tego rodzaju podłoża, stwarzamy warunki pod wychowanie i wykształcenie ogólnopaństwowe. Znajomość dokładniejsza pewnej części kraju przyczyni się niewątpliwie do tem lepszego zrozumienia kraju i jego mieszkańców z ich życzeniami i potrzebami. Czy jednak pierwiastek wykształcenia regjonalnego doznaje w naszych szkołach należytego uwzględnienia? Śmiem twierdzić, że tak nie jest. Podręczniki nasze mają charakter *ogólnopolski*, a przedmiotów, pozwalających na szerokie nieraz potraktowanie pierwiastka regjonalnego, uczy nauczyciel obcy danemu terytorjum. Czyż w takich warunkach można się spodziewać ożywiającego tchnienia ducha najbliższej okolicy? *O ile skuteczniej mógłby tu pracować nauczyciel, zrośnięty nawskroś z daną okolicą.* Taki nauczyciel łatwo zrozumie dzieci, a i dzieci skorzystają z takiej nauki możliwie najwięcej. Brak odpowiednich sił nauczycielskich w chwili zaistnienia szkolnictwa polskiego w niektórych częściach kraju zmusił władze szkolne do przenoszenia nauczycieli na posady w nieznanych zakątkach kraju. Nauczyciele ci starają się zapoznać się z warunkami pracy danej okolicy, jednak mimo wszystko nie mogą się uporać z trudnościami,

wyrastającemi właśnie na tle regjonalizmu. Zwrotu ku lepszym stosunkom można się spodziewać z chwilą zaspokojenia potrzeb szkolnictwa przez dopływ narybku rodzimego. Wówczas dopiero można będzie mówić o stosowaniu indywidualizacji nauczania w najszerszem słowa tego zrozumieniu.

Jeżeli już potrąciliśmy o kwestję doboru nauczycieli z punktu widzenia indywidualizacji pracy szkolnej, wypada nam opowiedzieć się za możliwie ścisłem przeprowadzeniem tej zasady w przydziale przedmiotów nauczania. Dotychczasowy program szkoły powszechnej przewiduje nauczanie przedmiotami od klasy piątej wzwyż, licząc się z koniecznością szerszego i dokładniejszego potraktowania przedmiotów w tych klasach po dostatecznem ich przygotowaniu na stopniu niższym i średnim. Takie rozwiązanie kwestji przydziału przedmiotów uważamy jako uwzględniające tak potrzeby szkoły jak i życzenia nauczycieli. Nie ulega wątpliwości, że nauczyciel w przedmiotach, które specjalnie pokochał, rozwinie najbardziej ożywioną pracę, znajdując w niej zadowolenie dla siebie a przysparzając dzieciom możliwie najwyższy poziom wiedzy. Mając do czynienia z mniejszą ilością przedmiotów, nie będzie musiał rozstrzeliwać uwagi i energji na dalsze przedmioty, natomiast będzie się starał wiedzę swą pogłębiać w pewnym tylko kierunku. Z reguły będzie należało uzgodnić przydział przedmiotów na konferencji członków grona nauczycielskiego. Sprawa rozkładu lekcyj jednak zazwyczaj komplikuje się poważnie tak, że niektóremu nauczycielowi dostaną się w udziale przedmioty mniej odpowiadające jego upodobaniu. Tu trzeba będzie się nagiąć do niejednego przedmiotu, choćby tylko na czas przejściowy. Upodobanie w przedmiotach i specjalne zdolności w pewnym kierunku nie zawsze idą w parze z urzędowo stwierdzonemi kwalifikacjami w formie świadectw i dyplomów, tak jak brak świadectwa z odbycia pewnych studjów nie może dyskwalifikować nauczyciela do przejęcia niektórych przedmiotów mimo, że pierwszeństwo powinno przysługiwać nauczycielom-specjalistom. Przydział przedmiotów należy przeprowadzić już w szkole dwuklasowej, zaś w szkołach wyżej zorganizowanych kwestja specjalizacji musi być przeprowadzona w miarę możności z uwzględnieniem warunków lokalnych.

Ścisłe stosowanie zasady indywidualizacji pracy nauczyciela odbija się w praktyce. Na szczęście z dnia na dzień słyszy się mniej głosów, opowiadających się za pewnym szablonem w pracy szkolnej. Doszliśmy wreszcie do poszanowania indywidualności nauczyciela, porzuciliśmy sztuczne przykrawanie materjału według zgóry ustalonych formułek. Dziś zapanowało twierdzenie, że każda lekcja powinna stanowić sama o sposobie jej przeprowadzenia. Za podobne twierdzenie lat kilkanaście wstecz

spotkałby był nas zarzut zupełnej dezorjentacji w dziedzinie dydaktyki i metodyki. Przekonanie mas pedagogicznych do dzisiejszego poglądu kosztowało niemało pracy z przesądami i podejrzliwością pedagogów, wychowanych na dziś już przeżytych zasadach. Obecnie uważamy każdą lekcję za właściwie przeprowadzoną, o ile nauczyciel umie postępowanie metodyczne uzasadnić i o ile został osiągnięty cel lekcji. Zatem przeprowadzenie lekcji dziś przedstawia mimo pozory o wiele wieksze trudności niż dawniej. Nauczyciel bowiem sam odpowiada za właściwie dokonany wybór toku lekcji. Lekcja sama zasadniczo składa się z dwóch części: z postawienia zagadnienia i z rozwiązania zagadnienia. Drogi i środki, stosowane przez nauczyciela w lekcji dla rozwiązania zagadnienia, mają charakter indywidualny, niemniej jednak muszą być logicznie przemyślane i psychologicznie umotywowane. Nowoczesna metodyka stwarza także trudności z racji żądania współpracy wzgl. samodzielnej pracy uczniów. Naogół więc praca nauczyciela w dobie obecnej nie jest bynajmniej łatwiejsza, przeciwnie zwraca się do nauczyciela z wygórowanemi pretensjami pod względem t. zw. taktu metodycznego. Wzamian za trud jednak przynosi mu zadowolenie i pobudza do dalszych prób i doświadczeń. Stosując tak pojmowane zasady nauczania, nauczyciel zczasem dojdzie do przekonania, że droga, którą postępuje, rokuje największe wyniki. Doświadczeniem podzieli się z kolegami, a dyskusja niejedną kwestję wyświetli. Ileż to szczęśliwych pomysłów po narodzeniu ginie na zawsze w szkołach i szkółkach najniższego stopnia organizacyjnego, w których tylu najlepszych pracuje pedagogów i metodyków. Gdzież, jak nie na konferencjach rejonowych czy metodycznych możnaby sprawie tej poświęcić więcej uwagi. Musimy zerwać z lekcjami szablonowemi: każda lekcja powinna przedstawić pierwiastek charakterystyczny, nową wskazać drogę, sprowadzić ożywioną dyskusję i pobudzić do stosowania przedstawionej nowości, inaczej konferencje nasze spowszednieją zupełnie i nie zrównoważą kosztów i strat materjalnych, nie mówiąc już o uszczerbku w pracy szkolnej, spowodowanym urządzaniem w rejonie co najmniej pięciu konferencyj w roku.

Zasada indywidualnego traktowania lekcyj bardzo dodatnio odbija się na całokształcie pracy szkolnej. Zasada ta gwarantuje urozmaicenie i zaciekawienie ze strony dzieci a nauczyciela zabezpieczy od zmechanizowania swej działalności. Nauczyciel nie będzie więcej rzemieślnikiem a dzieci staną się istotami pełnemi życia. Tak prowadzona praca szkolna przekształci szkołę w świątynię ofiarnej współpracy nauczyciela z dziećmi.

Rogoźno (woj. poznańskie). Aleksander Urbański.

NAUCZANIE PRZEZ ZABAWY.

Kwestja nauczania przez zabawy nie jest tak nowa, jakby się to mogło zdawać na pierwszy rzut oka. Już Platon kazał uczyć nie drogą przymusu, lecz przez zabawy i polecał wykorzystywać zabawki w nauczaniu geometrji i arytmetyki[1]). Myśl ta, stłumiona w średniowieczu, wypłynęła na nowo w pismach humanistów. Tak np. Erazm z Rotterdamu, oburzony na złe traktowanie dziecka przez nauczycieli i błędną metodę nauczania, przypomina, iż szkołę „Grecy nazwali schole, a Rzymianie ludus (szkoła), to jest miejscem zabawy i wytchnienia" i że „starożytni nadawali kształty liter ciasteczkom, ulubionym przez dzieci, i w ten sposób podając je niejako do połknięcia, uczyli dzieci abecadła"[2]). W czasach późniejszych z polskich pisarzy bardzo silnie podniósł tę myśl Jędrzej Śniadecki. W wydanej w r. 1805 rozprawie *O fizycznem wychowaniu dzieci* przypomina, że „Platon w urządzeniu swojej Rzeczypospolitej wychowuje dzieci w samych igrzyskach i godach, w samych pląsach, rozrywkach i śpiewach; bo te same pląsy, te rozrywki, te śpiewy tak można urządzić, że się staną pożyteczną nauką".[3]) Swój pogląd sformułował nastepująco: „Chciałbym, żeby nie odrywając dzieci od zabaw i pracy cielesnej, podsuwać im zwolna i bardzo nieznacznie takie tylko nauki, które się zgadzają z ich zdolnością, które je bawią i do których same pokazują ochotę". Śniadecki zdawał sobie doskonale sprawę z trudności takiego nauczania, więc dodał, iż „jest to sztuka, której nikt dotąd nie umie, jest to kurs edukacji, który jakaś dobra głowa przy nieskażonem sercu dopiero ma ułożyć"[4]).

Nowoczesność myśli Śniadeckiego zrozumiał Karpowicz. W artykule o grach i zabawach pisze, iż szkoła wtedy umożliwi wychowańcom wszechstronny, samodzielny rozwój wszystkich zdolności, kiedy spełnią się żądania Śniadeckiego.[5]) Również Dawid uznawał znaczenie gier i zabaw w nauczaniu. Gdy w *Inteligencji, woli i zdolności do pracy* zastanawiał się nad zagadnieniem, dlaczego dziecko uczy się w szkole, doszedł do przekonania, iż najważniejszym, głównym czynnikiem jest zasób nagromadzonej energji, szukającej ujścia a przejawiającej się w grach i zabawach.[6]) Apostołem nauczania przez zabawy jest obecnie wielki znawca duszy dziecięcej dr. Edward Claparède.

---

[1]) St. Kot *Dzieje wychowania*, str. 22. — W. Heinrich *Zarys historji filozofji*, t. I, str. 114.

[2]) Kot, str. 78.

[3]) Kot, str. 96.

[4]) Kot, str. 76 i 94.

[5]) Stanisław Karpowicz *Wybór pism*, str. 289.

[6]) J. Wł. Dawid *Inteligencja, wola i zdolność do pracy*, wyd. II, t. II, str. 153.

W swej *Psychologji dziecka* występuje z całym arsenałem przekonywujących dowodów, uzasadniających metodę zabawy w nauczaniu. Żądanie, by „pracę“ szkolną zastąpić zabawą, jest bardzo rewolucyjne w stosunku do tego, co się dzieje w praktyce. Poza wychowaniem fizycznem, w którem zabawy zajmują powoli stanowisko dominujące, w innych przedmiotach nauczania panuje „praca“ z wszystkiemi związanemi z nią akcesorjami, jak nuda, przymus, kara itd. Zabawa w czasie lekcyj uważana jest za coś nawet zdrożnego. Wyznanie ucznia pierwszego oddziału, iż „mamusia mówiła, że my nic nie robimy, bo się wciąż bawimy“ jest ilustracją tych poglądów. Wprawdzie intuicją obdarzony nauczyciel stosuje, gdzie może, formę zabawy, jednak musi to robić często ukradkiem, by nie narazić się na zarzut, iż zamiast pracować — bawi się.[7]) Może wobec tego warto zastanowić się nad zagadnieniem, jaka jest w życiu dziecka różnica między zabawą a pracą. Bo jeśli wciąż jeszcze zabawie przeciwstawia się pracę, to musi tu działać przekonanie, iż między jednem a drugiem istnieje tak olbrzymia przepaść, że nie da się jej połączyć żadnym pomostem.

Punktem wyjścia dla zwolenników wykorzystywania zabaw w nauczaniu jest zasada biologiczna, streszczająca się w łacińskiem przysłowiu: naturze rozkazuje się tylko, słuchając jej! Zgodnie z wymaganiami natury dziecko odczuwa różne potrzeby, pragnienia, których urzeczywistnienie jest konieczne dla rozwoju. Ponieważ spełnienie pragnień, zgodnych z naturą, jest dla dziecka połączone z przyjemnością, dlatego wychowanie winno „o tyle tylko kształcić jakąś funkcję w dziecku, o ile ono odczuwa jej potrzebę.[8]) Wszelka zatem praca dziecka, oparta na naturalnych potrzebach, jest pociągająca. Claparède nazywa taką pociągającą pracę zabawą i radzi wszystkie zajęcia szkolne tak zorganizować, by były pociągające, tj. by miały charakter zabawy.[9]) Jak wobec tego odróżnić pracę od zabawy? Oczywiście teoretycznie odróżnić można, ponieważ jednak „prawdziwa zabawa kryje w sobie już zarodek pracy, a ta wyrasta stopniowo

---

[7]) Jak trudno jest wyzwolić się z tradycyjnego sposobu ujmowania zagadnień, świadczyć może urywek z pewnej podręcznej książki metodycznej, owianej zresztą duchem nowoczesności i postępu: „Nie sama zabawa, lecz praca, lecz wysiłek, lecz przymus nawet (oczywiście wewnętrzny) są rękojmią, że nauka wyda owoce, że zostaną przytem osiągnięte cele wychowawcze.”

[8]) E. Claparède *Psychologja dziecka i pedagogika eksperymentalna*, wyd. II, str. 358.

[9]) Na zainteresowania, potrzeby dzieci zwraca wielką uwagę psychoanaliza i poleca te naturalne zainteresowania, w zasadzie egoistyczne, skierowywać do celów wartościowych. Odnosi się to również do zabaw, które należy tak wykorzystać, by dawały większe korzyści, aniżeli tylko sprawianie przyjemności. — Zob. G. H. Green *Psychanaliza w szkole*, wyd. II, str. 179.

z zabawy",[10]) dlatego musi odpaść twierdzenie, jakoby praca była przeciwstawieniem zabawy. Z biologicznego punktu widzenia niema zatem istotnej różnicy między pracą a zabawą. Ale może jest różnica ze względu na cel? Bo przecież charakterystyczną cechą pracy jest to, że cel jest w niej odległy: człowiek pracuje dlatego, by dojść do pewnego celu, zaś zabawa jest sama w sobie celem.[11]) Różnica jest więc widoczna. Zapytajmy jednak, jaki cel przyświeca dziecku w szkole. Czy zdaje sobie ono sprawę z tego, dlaczego ma się uczyć? To znaczy: czy dziecko w rozwoju swym doszło do tego stadjum, by pojmować to, co w szkole robi, jako środek do celu? Psychologja odpowiada na to pytanie stwierdzeniem, że „zabawa jest właśnie charakterystyczną dla wieku dziecięcego działalnością a przytem działalnością niezmordowaną do ostateczności, prawie nie znającej przerwy"[12]) i że „odkąd kształcenie przestało być sprawą żywiołową, która dokonywała się drogą naśladownictwa i doraźnego pouczania przez „terminowanie" i „praktykowanie", więc w związku stałym z rzeczywistemi zadaniami życia, odtąd myślowa czynność w okresie kształcenia się pozbawiona została naturalnych podniet, które ją wywołują i podtrzymują w życiu".[13]) Podnietami temi — to cel, który przyświeca w życiu każdej działalności. Tych podniet, jak stwierdzają przytoczone zdania, jest dziecko pozbawione, a zatem cała jego działalność jest pozbawiona cech pracy. Wprawdzie rodzice upominają często synka: ucz się, bo inaczej będziesz kamienie tłukł! Czyż to jednak ma wywołać zainteresowanie do wiedzy? Nie, bo cel jest zbyt odległy i dziecko nie odczuwa potrzeby dowiadywania się o Waszyngtonie, Szanghaju czy Gangesie. Jeśli się w szkole uczy, to albo pod przymusem, albo przez zabawę. I właśnie przymus ma być bodźcem do pracy w tym systemie nauczania, który nie opiera się na zabawie.

O wartości takich bodźców przekonywują nas badania nad przebiegiem pracy. Wykazano w nich, że czynnik subjektywny, jak np. kara, nagana, napominanie czyli to wszystko, co nazywamy przymusem, działa tylko w fazie początkowej; zaś główne fazy zależą od takich czynników jak wdrożenie, przyzwyczajenie, ćwiczenie.[14]) I teraz jasnem się staje, dlaczego tak mało skuteczne są kary: rodzice upominają, grożą, biją, upomina

---

[10]) Sergjusz Hessen *Podstawy pedagogiki*, str. 84. To samo u Rowida *Szkoła twórcza*, wyd. II, str. 165: „Tu styka się zabawa z pracą, między któremi to funkcjami niema ścisłych i bezwzględnych granic."

[11]) Por. Karpowicz, str. 277; Hessen, str. 81; Józef Fanciulli *Czar dziecięctwa*, str. 127.

[12]) Hessen, str. 81.

[13]) Dawid, t. II, str. 152.

[14]) Dawid, t. III, str. 141/142.

nauczyciel — dziecko porywa się do wysiłku, ale nie dochodzi daleko: po chwilowym zapale wnet ostyga i przestaje pracować. Zdarza się jednak, że to samo dziecko zdolne jest do dłuższego wysiłku podczas inscenizacji. Ożywia się, jest pierwsze wśród innych i wogóle staje się bardzo czynne. Wypadki takie, spotykane w szkole, często są dowodem, iż dany uczeń nie ma przyzwyczajeń do pracy, a do wysiłku zdolny jest wtedy, gdy na widowni ukazuje się instynkt (zabawa).

W związku z tem pozostaje zagadnienie: w jaki sposób przejść od zabaw do pracy? Bo chociaż w życiu dziecka wyraźnej różnicy niema, to jednak jest różnica u dorosłych. Nauczanie musi więc stanowić przejście od zabaw do pracy. Można do tego dojść przez systematyczne oddalanie celu w zabawie, tj. organizowanie takich zabaw, w których dzieci stawiaja sobie oddalony cel. Przykładem mogą tu być turnieje rozrywkowe w czasopismach dla dzieci. Chociaż rozwiązywanie każdej łamigłówki czy szarady zosobna jest zabawą, to jednak na całość zabawy składa się turniej. Cel jest więc oddalony. Poszczególne etapy są jakby środkiem do celu. Taka zabawa jest bardzo podobna do pracy dorosłych.

Widzimy, że różnica między zabawą a pracą ze względu na cel przemawia za tem, by właśnie zabawę uprzywilejować w szkole, a nie specjalnie pracę. Może jednak inna różnica przemówi na korzyść pracy? Jeśli np. rozważyć stosunek pracy i zabawy do rzeczywistości, to nietrudno dostrzec różnicę. Człowiek pracujący ma stale do czynienia z rzeczywistością, np. kowal — z żelazem, rolnik — z ziemią itd. A w zabawie? Tu rzeczywistość zastąpiona jest często fikcją, np. koń — prętem drewnianym, pociąg — sznurem dzieci itp. I to właśnie różni zabawę od pracy. Gdyby zabawa wykluczała rzeczywistość, wtenczas opieranie nauczania na zabawie byłoby jedynie fantazją, gdyż szkoła musi zbliżyć dzieci do rzeczywistości. Jeśli wszakże przypatrzyć się bliżej stosunkowi zabawy do rzeczywistości, spostrzeżemy, że chociaż „funkcja zabawy polega nie na poznawaniu otaczającej rzeczywistości“,[15]) to jednak rzeczywistość odgrywa w zabawie pewną doniosłą nawet rolę. Tak np. gdy dziecko bawi się rozwiązywaniem szarady: „Pierwsze z końcem drugiego, to dzieło kowala; drugie rośnie na polu, wśród zbóż zoczysz zdala. Całość — ze sznurka wiązana, bywa latem używana“[16]) — musi wziąć pod uwagę rzeczywistość, a więc wyróżnić, co robi kowal, odszukać wyraz odpowiedni, potem pomyśleć o roślinach polnych itd. Z tego widać, że do tej zabawy ko-

[15]) Zienkowski *Psychologja dziecięctwa*, str. 37.
[16]) *Płomyk*„ nr. 30 z r. 1932.

nieczna jest znajomość rzeczywistości. To samo możemy dostrzec w innych zabawach. Ażeby zabawy były środkiem w nauczaniu, trzeba je tak organizować, by rzeczywistość odgrywała w nich coraz większą rolę. Jest to w zupełności możliwe do zrealizowania, gdyż każda praca — przy umiejętnem kierownictwie — może przerodzić się w zabawę.

Jakkolwiek zagadnienie w obecnem stadjum nie jest zupełnie wyjaśnione i niektórzy psychologowie są zwolennikami pracy, choćby nudnej,[17]) to jednak można przyjąć pogląd, że „dobierana odpowiednio zabawa uczy pracy" i że „praca bez zabawy nie wzmaga sił w dziecku, zabawa bez pracy także nie spełnia wychowawczego zadania". [18]) Jeśli z zabawy uda się w przyszłości uczynić naczelny środek w zdobywaniu wiedzy w szkole, wtenczas będziemy znacznie bliżej ideału „szkoły radosnej", o którą walczą dzisiaj wszyscy, znający tajniki duszy dziecięcej.

* * *

Przechodząc do wskazań, w jaki sposób wykorzystać zabawy w nauczaniu, trzeba wpierw określić, które zabawy mogą wchodzić w rachubę. Na podstawie klasyfikacji Claparède'a [19]) i Queyrata [20]) wyróżnić można następujące: dramatyzowanie, tworzenie zbiorów, obchody, roboty ręczne i rysunki, rozrywki umysłowe, loteryjki, muzyka. Ponieważ chodzi mi tu przedewszystkiem o poruszenie zagadnienia mało dotąd dyskutowanego i spowodowanie przez to wymiany myśli, dlatego podaję tylko kilka przykładów.

Najbardziej w nauczaniu wykorzystaną zabawą jest dramatyzowanie. Inscenizacja czytanek i wierszy, dialogi — oto częste formy, stosowane jednak przeważnie w nauczaniu języka polskiego. Skoro w tym przedmiocie dramatyzowanie oddaje usługi, dlaczegożby nie stosować go w innych? Kłodziński pisze, że w Anglji wykorzystuje się dramatyzowanie w nauczaniu historji, np. pasowanie na rycerza, sąd parów, otwarcie parlamentu angielskiego itd. [21]) Jeśli przejrzymy nasz program historji, przekonamy się, że niema tematu, któryby nie nadawał się do inscenizacji. Czasy pogańskie, chrzest Polski, wjazd do Kijowa, Łokietek w grotach Ojcowa, dobroć Jadwigi itd. itd. — wszystko to może być podane w formie zabawy. Z doświadczenia wiem, że dzieci przepadają za tą formą nauczania i że korzyści są większe, ani-

[17]) Fanciulli, str. 164: „Życie nie jest zabawą; uwaga, choćby męcząca, praca, choćby nudna, trud, choćby ciężki, powinny zachować swoją rolę, w wysokim stopniu wychowawczą".

[18]) Dr. M. Ziemnowicz *Problemy wychowania współczesnego*, wyd. II, str. 117.

[19]) Claparède, 33?.

[20]) Rowid, str. 165.

[21]) Kłodziński *Historja w angielskiej szkole średniej.* (*Wiadomości Historyczne* nr. 3/4, rok 1930.)

żeli z najbarwniej podanych opowiadań. Tak samo jest w innych przedmiotach. Przy omawianiu tematu z geografji w oddziale V: „Podróż po globusie w kierunku południowym“ zamiast suchego wyliczania różnych cech krajobrazu, niech jedno dziecko będzie podróżnikiem, inne dopomagają mu w przygotowaniu się do podróży, czytają podręczniki, dowiadują się, co podróżnik będzie widział, co musi ze sobą zabrać itd. W miejsce opowiadania — zabawa, która przyniesie jeśli nie większe, to napewno te same korzyści materjalne. A przecież bezwzględnie zainteresowanie będzie silniejsze, sposób przyswojenia materjału doskonalszy.

Do działu tego można również zaliczyć układanie obrazków we formie dialogu czy wogóle rozmowy. Stosować to można zwłaszcza w wyższych oddziałach — wtedy, gdy dzieci mają poddostatkiem materjału. Taka twórcza praca zmusza dzieci do głębszego przeżywania tego, o czem się dowiadują. To samo można powiedzieć o układaniu żywych obrazów. Dzieci są tak zainteresowane zabawą, że ani spostrzegają, kiedy zapoznały się z poszczególnemi faktami: W tego rodzaju zabawach odgrywa rolę przedewszystkiem wyobraźnia twórcza oraz domyślność.

Dla ilustracji dołączam dialog, napisany przez uczniów IV oddziału szkoły ćwiczeń do obrazu Matejki: „Batory pod Pskowem“:

Rzecz dzieje się na polu pod Pskowem.

W pośrodku siedzi król, obok niego stoi hetman Zamojski, naprzeciw króla klęczy poseł, obok posła stoi ksiądz.

Poseł: Najjaśniejszy królu Polski, jestem posłany od naszego cara moskiewskiego Iwana Groźnego z poselstwem o zawarcie pokoju.

Król: Chętnie zawarłbym pokój, ale się obawiam, żebyście powtórnie nie zaczęli wojny o Inflanty.

Ksiądz: Królu, zawrzyj pokój, gdyż oni i my mamy dużo strat.

Hetman: Czcigodny królu, chociaż mamy wiele strat, ale możemy dalej walczyć.

Król: Zgadzam się na zawarcie pokoju.

Hetman: Zgodzimy się na zawarcie pokoju ale pod tym warunkiem, że Wielkie Łuki i Połock będą nasze, a Psków będzie ich.

Poseł: Najserdeczniej dziękuję za zawarcie z nami pokoju i przyrzekam wam, że więcej nie będziemy z wami walczyć.

Innym rodzajem zabaw, które można zużytkować z powodzeniem w nauczaniu, są zabawy, mające swe źródło w instynkcie zbierania. Dzieci gromadzą samorzutnie znaczki, owady, obrazki. Jeśli ten instynkt skierować na kolekcjonowanie obrazków do historji, geografji, przyrody, to w krótkim czasie zbierze się takie mnóstwo wycinków z czasopism, że ułożenie albumu, ilustrującego życie np. Kościuszki, nie jest trudne. Dzieci lubią tego rodzaju zabawy; korzyści zaś z takiego albumu są w nauczaniu wielkie. Sam fakt, że dzieci interesują się ilustracjami i muszą decydować o tem, czy wyciąć lub nie — bez znaczenia nie jest. Poza tem przy układaniu albumu muszą szeregować

materjał i układać pod pewnym kątem widzenia, np. chronologicznie, zagadnieniami, co zmusza do zapoznania się, czy to z faktami historycznemi, czy ze zjawiskami geograficznemi. W podobny sposób można gromadzić okazy mineralogiczne i inne i umieszczać je w gablotkach. Szukanie nazw i bliższych danych o znalezionym okazie będzie zdobywaniem wiadomości.

Zabawy, przejawiające się w rysowaniu, malowaniu, modelowaniu i muzyce, mogą być zużytkowane w różnych przedmiotach. Weźmy pod uwagę np. rysunki. Wykorzystuje się je obecnie w wielkim zakresie w geografji, historji, przyrodzie itd., jednak najczęściej nie w formie zabawy, lecz jako ciężką pracę. Dziecko musi z wielkim trudem odrysowywać z tablicy różne fasole, kielichy i inne wytwory „twórczości“ nauczyciela. Jaka z tego korzyść? Żadna albo mała, bo dziecko jedynie odrysowuje coś, czego często nie rozumie. Inaczej jest, gdy pozostawia się swobodę. Dziecko rysuje wtedy tak, jak rozumie. Rysunek taki jest dla nauczyciela wskazówką, czy dziecko dobrze zrozumiało, czy źle, a poza tem świadczy o zainteresowaniach, które nurtują w danym okresie życia.

Przez rysunek, pojmowany jako zabawa (a tak go dzieci najczęściej pojmują) można dać dzieciom dużo wiadomości. Przykład: dzieci rysują scenę z polowania. Nauczyciel zwraca uwagę, że dawniej polowania odbywały się inaczej. Dzieci się zainteresują. Zapowiedź: narysujcie polowanie tak, jak sobie wyobrażacie, a później pokażę wam obraz — będzie silnym bodźcem do wytężenia wszystkich sił, by narysować jak najlepiej. Skonfrontowanie później własnego rysunku z obrazem da więcej materjału historycznego, niż samo oglądanie obrazu.

Podobnie jest z robotami ręcznemi i muzyką. Kształcąc uczucia estetyczne, mogą równocześnie być środkiem w zdobywaniu wiadomości z różnych dziedzin. Wykonywanie kostjumów historycznych, modelowanie biegu rzek, budowa modeli mieszkań itd. — wszystko to, odpowiednio ujęte, daje bez pańszczyźnianej pracy wyniki bogate.

Możnaby tu wyliczać jeszcze inne zabawy, jednak jest to zbyteczne, gdyż wszystkich form i wszystkich okoliczności podać nie można, a przykładów, ilustrujących teorję, jest ilość wystarczająca. Trzeba jednak pod koniec z naciskiem zaznaczyć, że samo stosowanie dramatyzowania, rysowania, pracy ręcznej itd. nie stanowi o uczeniu przez zabawy. Każda inscenizacja i każde układanie albumu może być dla dzieci krwawą pańszczyzną — mianowicie wtedy, gdy przymus jest motorem działania, a nie swoboda. Nauczyciel, który chce być współuczestnikiem radosnej szkoły, musi znać dokładnie instynkty dziecka i musi umieć się z instynktami temi obchodzić. Jeśli pozwoli bawić się dzieciom,

a tylko skieruje tę instynktowną dążność na drogę zdobywania wiadomości, będzie z całokształtu swej pracy zadowolony, bo będzie to praca pożyteczna i owocna w przyszłości; skoro jednak zabierze się do tłumienia i zabijania „złych" instynktów, narazi się na wielkie niepowodzenie. Istotną rzeczą jest tu jak i wszędzie treść a nie forma.

Tuchola (woj. pomorskie). Stanisław Nowaczyk.

LEKARZ SZKOLNY A ZDROWIE DZIECI.

Wobec smutnego faktu zniesienia etatów lekarzy szkolnych i uszczuplenia wogóle godzin ich pracy musimy o tej sprawie pomówić słów kilka. Niestety przekonaliśmy się obecnie, jak mało społeczeństwo doceniało dotąd cel, zadanie i pracę lekarzy szkolnych, co też stało się powodem, że ze strony rodziców, jak dotąd nie podniosły się silniejsze przeciw temu protesty, społeczeństwo bowiem nie wie jeszcze, co przez to traci. Na jednem z posiedzeń komitetu rodzicielskiego w Krakowie prezes podniósł tę sprawę, a to w tym celu, by komitet rodzicielski dla zaradzenia złemu sam opłacał sobie lekarza. Niestety wniosek ten nietylko nie przeszedł, ale jeden z członków wydziału wyraził się:

„Gdy chodziłem do szkół, nie było wtedy żadnych lekarzy szkolnych i zdrowie dzieci zupełnie nie było gorsze, niż obecnie... Cóż z tego, że lekarz jest w szkole, kiedy „nie chce leczyć" i trzeba z chorem dzieckiem i tak pójść gdzie indziej!"

Nie mógł ów pan dać lepszego obrazu zupełnej ignorancji działalności i zadania lekarza szkolnego. Zdanie, że zdrowie młodzieży nie było dawniej gorsze niż obecnie, jest co najmniej dziwne, bo na czemże ono się opiera? Jeżeli dawniej nie było lekarzy szkolnych, to nikt wtedy nie mógł dokładnie ocenić, jaki był ogólny stan zdrowotny dziatwy szkolnej, dzieci bowiem w szkołach nie badano i dopiero szło się do lekarza z dzieckiem wybitnie już chorem. Właśnie dopiero z chwilą wprowadzenia instytucji lekarzy szkolnych z przerażeniem niemal przekonaliśmy się, jak smutno przedstawia się stan zdrowia dzieci, rzekomo zdrowych, zwłaszcza pod względem schorzeń na gruźlicę, choroby serca, oczu, uzębienia, a więc cierpienia, które zwłaszcza w początkach nie dają wyraźnych podmiotowych objawów lub też bywają lekceważone względnie niezauważone. Wiele bardzo chorób z początku przebiega skrycie i ujawniają się one nieraz dopiero w czasie dojrzewania, gdy dziecko szkołę już opuści. Najpiękniejszem właśnie i najważniejszem zadaniem lekarza szkolnego jest to, by badając regularnie wszystkie dzieci, choroby

w zaczątkach wykrywał względnie im zapobiegał, nie czekając dopiero, aż choroba w całej pełni się rozwinie i da znać wyraźnie o sobie.

Natomiast leczenie nie może być w szkole obowiązkowe, albowiem z jednej strony dziecko chore nie należy już do szkoły, zwłaszcza jeżeli pobyt w szkole szkodzi jego zdrowiu lub otoczeniu. A ponadto, gdyby lekarz szkolny musiał leczyć dzieci szkolne, w takim razie trzebaby urządzić w szkołach ambulatorja, przyjmować wszystkich chorych, a więc i przypadki zakaźne, co stoi naturalnie w sprzeczności z zasadami higjeny szkolnej. Prócz tego w wielu wypadkach, zwłaszcza u biednych, musiałby lekarz szkolny odwiedzać dzieci także i po domach i leczyć je, co również byłoby niewykonalne choćby ze względu na czas. Ale i tu poszła higjena szkolna w pomoc domowi, stwarzając poradnie szkolne przy klinikach i szpitalach, dokąd lekarz szkolny, po zbadaniu, kieruje chore dziecko. Któż obecnie będzie te dzieci tam kierował? Poradnie szkolne nie dają się pomyśleć bez współudziału lekarzy szkolnych, stale i regularnie do szkoły przybywających.

Wkońcu zadaniem lekarza szkolnego jest także dbanie o higjenę budynku szkolnego i nauczania, pomaganie w tym względzie nauczycielom i współpraca z nimi, dozorowanie wychowania fizycznego i badanie zdatności dzieci do sportów i gimnastyki, na co władze kładą przecież obecnie bardzo wielki nacisk.

Zbawiennie działali także lekarze przez pogadanki higjeniczne z dziatwą szkolną, i również przez wykłady uświadamiające dla rodziców, co obecnie wskutek braku czasu musi zupełnie odpaść; lekarz bowiem w tych kilku godzinach, które ma poświęcić w szkole, może zaledwie zbadać co najwyżej dzieci wstępujące do szkoły lub te, które zgłoszą się do niego z jakiemiś cierpieniami, natomiast o systematycznem badaniu wszystkich dzieci nie może obecnie być mowy.

Działalność lekarzy szkolnych, mimo stosunkowo krótkiego istnienia tej instytucji, zaczęła dawać już bardzo piękne owoce. Poprawiła się czystość dzieci, uzębienie, w wielu wypadkach dostosowano odpowiednie szkła, a zwłaszcza zaczęła spadać liczba dzieci, zapadających na gruźlicę, względnie przez odpowiednie postępowanie ochroniono wiele dzieci od tej strasznej, grożącej im choroby.

Obecnie wszystko to zpowrotem będzie tak, jak było i zamiast iść naprzód cofnęliśmy się bardzo wstecz.

Kraków. Dr. Adolf Klęsk.

W POSZUKIWANIU METODY RODZIMEJ.

(Wrażenia z hospitacji w klasie I i II szkoły pow. św. Wojciecha w Krakowie.)

Zdawanie sobie sprawy z niedoskonałości obecnych form i metod nauczania powodowało powstawanie nowych, lepiej przystosowanych do życia. Jesteśmy świadkami powstania w dobie teraźniejszej kilkunastu metod i systemów, których twórcy starali się je zbliżyć do obecnych warunków życia. Cechą charakterystyczną tych metod jest to, że wyrosły przeważnie z praktyki pedagogicznej, dalej uwzględniają postawę dziecka i dziecko wzięły za punkt wyjścia.

Zainteresowanie naszego nauczycielstwa t. zw. nowem nauczaniem jest duże, o czem świadczą liczne na ten temat artykuły w pismach fachowych, które znowu wywołują żywe dyskusje na konferencjach rejonowych. Pozwalam sobie jednakowoż zauważyć, że my, Polacy, zanadto lubimy się zachwycać tem wszystkiem, co powstało zagranicą, i metody tam powstałe są u nas częstokroć owiane nimbem niezastąpionego autorytetu i skończonej doskonałości. Nie umiemy czy też raczej boimy się, chcieć wytworzyć własny system, któryby był oparty na pierwiastkach naszej psychiki narodowej czy słowiańskiej, a z drugiej strony znowu nie zwracamy dość uwagi na tych ludzi, którzy prace w kierunku wytworzenia metody rodzimej podejmują i to z wynikami jak dotychczas pomyślnemi.

Nad polskim systemem pracują w Krakowie w szkole św. Wojciecha w klasie I i II pp. M. Malenowska i Głębowicz. Hospitując te klasy, miałem możność dosyć dokładnego zaobserwowania tego, co się tam robi, prócz tego otrzymałem dużo bardzo szczegółowych wskazówek, dzięki którym zaznajomiłem się z metodą, środowiskiem pracy i celem, do którego szkoła zdąża. Zaznaczam jednakże, że prace te nie przedstawiają jeszcze pełnego obrazu metody, lecz są w trakcie tworzenia, doskonalenia się, a sądząc po wynikach, należy przypuszczać, że cel zostanie osiągnięty.

Oto krótka geneza metody. Pani Malenowska została przed trzema laty przydzielona do szkoły św. Wojciecha w Krakowie w charakterze bezpłatnej praktykantki. Tutaj miała możność dokładnego zaobserwowania postawy dziecka podczas lekcji, przerwy, zabawy itd. i po pewnym czasie przyszła do przekonania, że dotychczas stosowane metody nie dają takich rezultatów, jakichby się można było spodziewać po pracy, włożonej przez dziecko i nauczyciela. Na ten temat wyłoniły się liczne dyskusje, które dały w rezultacie stosowaną obecnie w klasie I i II metodę. Metodą tą uczą dopiero drugi rok, a wyniki uważają, jak sami mówią: „za zupełnie zadowalające". Plan pracy w klasie pierwszej

został przejrzany i omówiony przez pp. inspektorów szkolnych, dr. Marję Dłuską i dr. Cichockiego i po pewnych uzupełnieniach zatwierdzono go, a klasa pierwsza została uznana za „klasę próbną w poszukiwaniu metody rodzimej".

Podstawą metody stały się postulaty, głoszone przez polskich pedagogów, uwzględniające przedewszystkiem polską myśl pedagogiczną i najnowsze wskazania pedologiczne z odkryciami psychologji eksperymentalnej. Cechą tej metody jest przedewszystkiem stanowcze zerwanie z psychologją asocjacyjną. W jej miejsce obrano psychologję postaci czyli psychologję strukturalną. Metoda opiera wychowanie i nauczanie na wyświetlaniu popędów i na podstawie istotnej i rzeczywistej prawdy w miejsce urojenia i fikcji. Da ona nowego człowieka, który w jasnem oświetleniu sytuacji inaczej będzie się obracał, aniżeli we fikcji własnej nieświadomości. Prawda będzie dla niego progiem odbicia, da mu szczęście. Dziecku pozostawiono swobodę, bo tylko niczem nieskrępowana myśl a czynna postawa dziecka zapewniają mu zdobywanie wiedzy drogą działania i przeżycia. Przymus upośledza organizację psychiczną. Przez współżycie z towarzyszami dziecko staje się do pewnego stopnia jednostką uspołecznioną. Twórcy zdążają do celu, stosując prawa psychologji strukturalnej w elementarnem nauczaniu i wychowaniu, stosując od zarania autopsychoanalizę: masowo-indywidualne traktowanie dziecka, które umożliwia poznanie wszelkiego rodzaju popędów i sublimowanie ich na aktywności wolnej woli. Przy tej metodzie dziecko wkłada nieprawdopodobnie dużą ilość energji w pracę. Twórcy wzięli za punkt wyjścia metodę masowo-indywidualnego nauczania i wychowania, która ułatwia pracę i nauczycielowi i dziecku. Nauczycielowi, bo umożliwia bliższe poznanie wnętrza duszy dziecka, a dziecku, bo umożliwia niesienie mu pomocy wówczas, gdy przy bardziej indywidualnych ćwiczeniach dziecko gubi wiązanie i traci możność wypracowania osobistego. Twórcom zależy bardzo i na tem, ażeby dziecko zapoznało się z przyrodą, by poznało prawdę w zetknięciu się z życiem, by poznało znajomość praw przyrody. Starają się temu podołać liczne wycieczki za miasto, które dziatwa urządza z wychowawcami. Tak więc w ogólnych zarysach przedstawia się zewnętrzna strona metody.

Podział zajęć w klasie. Na pierwszem miejscu postawiono: ćwiczenia zmysłów, obserwacje, wycieczki, pogadanki, stawianie struktur, rachunki, śpiew, ćwiczenia cielesne oraz naukę czytania i pisania.

Roboty i rysunki nie są traktowane jako osobny przedmiot nauki, są częścią składową języka polskiego — środkiem pomocniczym, wspierającym stawianie struktur.

Prócz przygodnych ćwiczeń zmysłów, przeznaczono co tygodnia godzinę lub dwie na specjalne ćwiczenia. Wyniki ćwiczeń zmysłów notuje się w przeznaczonych do tego „dziennikach" (Każdy uczeń ma osobną kartę indywidualną.) Odbyto ćwiczenia zmysłów wzrokowych, słuchowych, ogólnej orjentacji, kierunkowych, niezależności ruchu, szybkości i precyzji wykonania, przewidywaniu i logicznego myślenia w t. zw. „nabieraniu na kawał" (wykazać, gdzie tkwi błąd). Obserwacje są sprawdzianem wyrobienia zmysłów. Przedmiotami obserwacji były: kamyczki, pióra, liście, gałązki, pudełka, flaszeczki, różne gatunki sukna, nici, pocztówek itp. Każde dziecko dostaje do ręki jakiś przedmiot i po chwili, danej na obserwacje, wypowiada swe spostrzeżenia.

Wycieczek w ciągu roku szkolnego odbyto 33. Terenem wycieczek były: park podmiejski, pola, łąki i ogrody, w mieście zaś: rynek (w różnych porach roku) kościoły, Wawel, rozmaite urzędy, jak poczta, Pocztowa Kasa Oszczędności, dworzec kolejowy, koszary, drukarnie, sklepy, restauracje, pracownie rzemieślników, ogrody botaniczne itd. Wycieczki wprowadzają dziecko w kontakt z życiem rzeczywistem, dają możność poznania go. Tu dziecko urabia język konkretny a nie mechaniczny, buduje wyraz wraz z jego rzeczywistem podłożem materjalnem.

Bardzo dużo czasu przeznaczono na pogadanki. Pogadanki przeprowadzano serjami, np. pogadanka o człowieku rozpadała się na kilka mniejszych, które stopniowo zaznajamiały dziecko z człowiekiem, jego życiem od jaskini, lepianki aż do domu z cegieł.

Stawianie struktur umożliwia stosowanie przyczynowości w ewolucji, zwłaszcza, gdy chodzi o coraz więcej precyzyjne formowanie obrazów. Umysł dziecka kroczy od podświadomości poprzez struktury do logicznego teoretycznego myślenia. Struktura stanowi w umyśle dziecka obraz, jest pośrednikiem o swoistem zabarwieniu między rzeczywistością a indywiduum. Struktury to obrazy, szeregi i kompleksy, składające się na całokształt myślowy osobnika. W praktyce struktura przejawia się w szczególności przy omawianiu poszczególnych przedmiotów. Przy nauce czytania starano się, ażeby czytanie od samego początku było „czytaniem logicznem", czyli odpoznawaniem logicznej treści widzianego tekstu. Czytanie „luźnych" wyrazów nie można nazwać czytaniem logicznem, dlatego też w miejsce metody wyrazowej obrano metodę „zdaniową czyli myślową". Metoda zdaniowa daje dziecku ułatwienie, bo niesie dziecku pełną myśl w miejsce „luźnego", bardzo często beztreściwego wyrazu. Urozmaiceniem nauki czytania są pomysłowo wykonane „gazetki", które wzbudzają żywe zainteresowanie u dziecka, a dla nauczyciela są sprawdzianem, w jakim stopniu dane dziecko opanowało materjał. Nauka rachunków i śpiewu nowości żadnych nie posiada.

W y g l ą d k l a s y. Klasa liczy około 57 uczniów. Są to dzieci uboższych sfer. Klasę prowadzi dwóch nauczycieli — (pp. Malenowska i Głębowicz). Dzieci uczą się w dwóch salach, przedzielonych rozsuwalnemi drzwiami. W jednej uczą się dzieci oddziału I a w drugiej II — naprzemian. — Jedna klasa posiada ławki, tablice ścienne (linolea) i rozsuwalne, szafę z pomocami naukowemi itp. Klasa druga, to pracownia ze stołami, pełno tam okazów żywej i martwej przyrody, klatki ze zwierzątkami, ptaszkami, moc rozmaitego materjału do doświadczeń itd. Klasa z ławkami skupia przy pisaniu, czytaniu, rachunkach, rysowaniu. Klasa ze stołami przy modelowaniu, rysowaniu (również) przy obserwacji, przy pewnych ćwiczeniach zmysłów, doświadczeniach itd.

Bardzo miłe jest współżycie o rok starszych dzieci z młodszemi, co wpływa korzystnie na uspołecznienie dziecka.

U w a g i k o ń c o w e. Przez dopuszczenie swobodnej — czynnej postawy dziecka, metoda może robić wrażenie metody d a l t o ń s k i e j. Przez równoczesną obecność dwóch nauczycieli w klasie nabiera znów pozorów metody b a t a w s k i e j, a rozkład zajęć i sposób ujęcia poszczególnych lekcyj przypominać może metodę D e c r o l y' e g o. Właściwie zaś jest to metoda rodzima, a raczej jest ona jeszcze próbą w poszukiwaniu metody rodzimej.

Szkoła św. Wojciecha jest szkołą naprawdę wzorową, prowadzoną w duchu nowym i warto w niej spędzić kilka dni. Dyrektorem szkoły jest wytrawny i światły pedagog p. Karol Haraschin.

Pełkinie (woj. lwowskie). Stanisław Balcer.

WIDNOKRĄG. STRONY ŚWIATA.

(Lekcje w polu dla IV oddziału szkoły powszechnej.)

D r u g ą lekcję*) o horyzoncie przeprowadzamy również w terenie. Do przeprowadzenia lekcji są nam potrzebne: 5 palików, napisy stron świata z poprzedniej lekcji, koło tekturowe, cztery chorągiewki do oznaczania pośrednich stron świata, oraz kompas z celownikiem (lub z przeziernicami). Lekcja może się odbyć na boisku szkolnem, o ile boisko jest odpowiednio duże i nie zasłania widnokręgu. W przeciwnym razie wychodzimy poza miasto.

P r z y g o t o w a n i e. Stajemy na wyznaczonem miejscu i wbijamy palik w ziemię. Tu jest „nasze stanowisko". Pokrótce omawiamy wyniki poprzedniej lekcji, posługując się odpytywaniem lub pogadanką. Tok naszych myśli może być następujący:

*) W ubiegłym roku umieściliśmy w Nr. 16 str. 598 p i e r w s z ą lekcję dla IV oddz., której zadaniem było „z a z n a j o m i e n i e d z i e c i z g e o g r a f i c z n e m i s k ł a d n i k a m i k r a j o b r a z u". Red.

Niebo sklepia się ku górze, skąd pochodzi nazwa: sklepienie niebieskie. Brzeg sklepienia niebieskiego jest kolisty, a pozornie spoczywa na ziemi. Widzimy wielki krąg ziemi — to nasz widnokrąg.

W każdy dzień pogodny widzimy słońce na niebie. Wiemy dobrze, że słońce ukazuje się rano i mówimy, że słońce wschodzi. Zauważyliśmy, że słońce codziennie wschodzi w tej samej stronie nieba, a następnie przesuwa się ukośnie po niebie. W południe świeci słońce wysoko nad naszemi głowami, zaś wieczorem zachodzi. Taki ruch słońca oglądają ludzie od niepamiętnych czasów.

Jak więc posuwa się słońce codziennie? Słońce posuwa się po niebie codziennie od strony wschodniej nieba ku stronie zachodniej. To jest droga dzienna słońca, czyli łuk dzienny słońca. Kiedy ten łuk jest największy? W lecie jest łuk dzienny największy, a w zimie najmniejszy. Także dni w lecie są najdłuższe, a noce najkrótsze.

Co możemy wyróżnić według dziennego ruchu słońca? Według ruchu słońca wyróżniamy cztery strony świata. I tak: stronę, w której słońce wschodzi, nazywamy stroną wschodnią czyli wschodem. Tę stronę, w której słońce zachodzi, nazywamy stroną zachodnią czyli zachodem. Natomiast tę stronę, w której widzimy słońce w południe, nazywamy południem. Wreszcie naprzeciw południa mamy stronę północną czyli północ.

Polecamy wskazywać stronę wschodnią i zachodnią, poczem naszem kołem każemy zademonstrować łuk dzienny słońca. Polecimy wskazać południe i północ, sklepienie niebieskie, linję zetknięcia sklepienia z ziemią oraz widnokrąg.

Lekcja nowa. Podzielimy ją na dwie części. W części pierwszej przeprowadzamy wyznaczanie stron świata z pomocą palika. Natomiast w części drugiej wprowadzamy kompas. Kompas jest przyrządem niezmiernie ważnym, to też winniśmy dopilnować, by wszystkie dzieci miały kompas w ręce i by nauczyły się z nim obchodzić.

I. Skierowujemy uwagę młodzieży na wbity w ziemię palik. Słońce oświeca nasze boisko, lecz dzieci zauważą, że palik rzuca długi cień. Polecimy dzieciom, by wzdłuż kierunku cienia umieściły sznurek, umocowany do palika, zaś długość cienia zaznaczymy klinkiem. Dzieci obserwują cień w dalszym ciągu i po kilku minutach zauważą, że zmienił się i kierunek cienia, a także zmniejszyła się jego długość. Tak co 5 minut znaczymy sznurkiem kierunek, a klinkiem długość cienia, aż uchwycimy cień najkrótszy. Wyjaśniamy dzieciom, że teraz cień był najkrótszy, gdyż słońce znajduje się najwyżej nad naszemi głowami: mamy właśnie południe. Uchwycony kierunek cienia znaczę ostrym rylcem na ziemi... Pouczamy dzieci, że gdy teraz staniemy

przy paliku, i plecami zwrócimy się do słońca, to przed nami mamy północ, a za nami jest południe. Jednemu dziecku każemy to uczynić, poczem naszą linję południkową odpowiednio przedłużamy. Na końcach tej linji umieszcza się napisy: *Pn*, *Pd*, a w przedłużeniu linji polecamy wbić paliki z napisami: *Pn* (w stronie północnej), a *Pd* (w stronie południowej).

Uczniowi, stojącemu przy paliku, polecamy podnieść obie ręce do poziomu. Wyjaśniamy, że ręka prawa wskazuje stronę wschodnią, a lewa zachodnią. Polecimy wzdłuż kierunku podniesionych rąk ucznia wykreślić na ziemi długą linję. Ta linja biegnie prostopadle do linji pierwszej. Po prawej stronie linji każemy umieścić napis: *W*, a po lewej *Z*. Zaś w przedłużeniu tej linji polecimy wbić paliki z napisami: *W* (po stronie wschodniej) a *Z* (po stronie zachodniej).

Wyjaśniamy dzieciom, że w ten sposób wyznaczyliśmy główne strony świata, a obecnie możemy wyznaczyć także strony pośrednie, więc *PnW*, *PdW*, *PnZ* i *PdZ*. Polecamy wykreślić dane kierunki i oznaczyć je chorągiewkami oraz umieścić napisy.

Na zamknięcie części pierwszej pouczymy dzieci, że na zeszytach i rysunkach oznaczamy strony świata w następujący sposób: *Pn* oznaczamy u góry rysunku, *Pd* u dołu, *W* po stronie prawej, a *Z* po stronie lewej.

Następnie młodzież złoży krótkie sprawozdanie z przeprowadzonej lekcji i przystępujemy do części drugiej.

II. Druga część lekcji jest jeszcze ważniejsza, niż część pierwsza, chodzi bowiem o poznanie instrumentu, którym posługujemy się najczęściej.

Najpierw wyjaśniamy młodzieży, że w taki sposób, jak to uczyniliśmy obecnie, można wykreślić strony świata tylko w dzień słoneczny, a i to praca jest dość uciążliwa. Tymczasem mamy przyrząd, przy pomocy którego możemy każdej chwili i w każdem miejscu oznaczyć strony świata. Takim przyrządem jest kompas.

Wywołaliśmy nastrój ciekawości i ten moment wykorzystujemy. Demonstrujemy zatem kompas i wyjaśniamy, że jest to namagnesowana igiełka, a umieszczona na sztyfciku w metalowem pudełku. Ta igiełka dość dokładnie wskazuje zawsze północ, gdyż zawsze zwraca się ku północy. — Dzieci biorą kompas do ręki, a na obejrzenie kompasu i na rozpoznawanie stron świata przy pomocy tego instrumentu przeznaczamy kilka minut. Następnie przystąpimy do wykonania ćwiczenia.

Nasz rysunek stron świata pozostawiamy na miejscu a przechodzimy z dziećmi na nowe miejsce. Tu wbijamy palik, żeby umiejscowić nasze stanowisko i tu przeprowadzimy wykreślenie kierunku północnego. Ułożymy więc kompas na małym stoliku lub na książce, poczem same dzieci zaraz zwrócą uwagę,

że igiełka zwróciła się w kierunku północnym. Zaczekamy, aż igiełka całkowicie się uspokoi, poczem wzdłuż kierunku igiełki sami wykreślamy linję południkową. Czynimy to sami, gdyż dzieci nie są jeszcze dokładnie z kompasem obeznane, poczem na dwu końcach tej linji polecamy umieścić paliki z napisami: *Pn* i *Pd*. Polecimy wyszukać środek kompasu. Stąd wykreślamy linję prostopadłą do linji południkowej, a dzieci już same umieszczą napisy: *W* po stronie wschodniej a *Z* w stronie zachodniej. — Przypominamy dzieciom, że już wyznaczyliśmy główne strony świata, a obecnie polecamy wykreślić pośrednie strony świata.

Zakończenie. Rozdzielamy naszą klasę na grupy po 5—6 dzieci i polecamy każdej grupie osobno, na dowolnem miejscu wbić palik w ziemię i przy pomocy kompasu wykreslić linję południkową, a przy jej pomocy wyznaczyć główne i pośrednie strony świata.

*
* *

Niniejsza lekcja jest już trzecią zrzędu lekcją o horyzoncie, jej zadaniem będzie więc zesyntetyzowanie nauki o widnokręgu. Lekcję podzielimy na trzy części, z których dwie pierwsze prowadzimy na podwórzu szkolnem a resztę w klasie.

I. Część pierwszą prowadzimy we formie pogadanki, którą ożywiamy pytaniami. Tok myśli może być następujący: Uczyliśmy się o widnokręgu. Wiemy już, że płaszczyzna ziemi, po której chodzimy i którą widzimy dookoła, nazywa się widnokręgiem. Czy wszędzie widzimy ten sam widnokrąg?

Gdybyśmy na rowerach lub w autobusach udali się na to miejsce, gdzie ziemia styka się z niebem, to byśmy się przekonali, że tam płaszczyzna widnokręgu jeszcze wcale się nie kończy. Cóżbyśmy tam zobaczyli? Zobaczylibyśmy tylko nową płaszczyznę i nowy widnokrąg, inne pola, łąki i wioski. Tak więc każdy punkt, na którym stoję, jest moim punktem obserwacyjnym, a mieści się w środku jakiegoś widnokręgu. Gdy zmienimy punkt obserwacyjny, to zmieni się nasz widnokrąg. Albowiem widnokrąg przesuwa się razem z człowiekiem.

Czy zawsze widzimy widnokrąg jednakowo wielki? Otóż jeżeli staniemy na dachu domu, to zobaczymy widnokrąg już większy niż z naszego miejsca; jeszcze większy widnokrąg ujrzymy z wieży kościelnej, a największy z wysokiej góry czy z samolotu.

Odpytujemy część pierwszą, poczem przechodzimy do drugiej.

II. W części drugiej przystępujemy do wykonania kilku ćwiczeń z kompasem. Naprzykład:

1. Dzieci zapoznawają się dokładnie z kompasem, obejrzą koniec igiełki, zwrócony ku północy, wyszukają koło i wyznaczą,

gdzie jest północ itd. Każde dziecko weźmie kompas do prawej ręki i wskaże kierunek północny.

2. Na podwórzu szkolnem dzieci wyznaczą samodzielnie strony świata przy pomocy kompasu.

3. Polecimy sporządzić cztery chorągiewki z kolorowych papierów i każdą stronę świata na podwórzu oznaczamy innym kolorem.

4. Wychodzimy na chodnik czy drogę przed szkołą i oznaczamy, czy dana droga biegnie w kierunku północnym czy innym.

III. Obecnie przenosimy się do klasy. Tu wykonamy dalsze ćwiczenia. Naprzykład:

1. W zeszycie geograficznym dzieci wykreślą krzyż i oznaczą na nim strony świata.

2. Dzieci ułożą kompas na podłodze i nakreślą strony świata.

3. Na tablicy i w zeszytach wykreśla się różę stron świata.

*
* *

Zaokrągleniem nauki o horyzoncie będzie pierwszy rysunek szkicowy. Temat rozkładamy na dwie lekcje, co ma swoje uzasadnienie, mamy bowiem podać młodzieży sposób kreślenia szkicu i mamy ją nauczyć wykonania rysunku szkicowego. Są tu więc dwa zagadnienia, a nie jedno, aczkolwiek obydwa zagadnienia stoją ze sobą w ścisłym związku. Pierwsze zagadnienie wykonywamy w terenie, a drugie w klasie — jako produkt naszych obserwacyj i zdjęć w terenie.

Pierwszy szkic ma być tylko rysunkiem najprymitywniejszym, a więc sporządzonym przy pomocy pomiarów „na oko", a jednak winien być możliwie dokładny. Czy można się spodziewać, że pierwsze obserwacje dzieci będą dokładne? Chyba nie. A czy można żądać, by dzieci pojęły dość szybko umiejscawianie na szkicu przedmiotów z terenu? Tem bardziej nie. A zatem piętrzą się trudności przed nami, a jeszcze więcej przed dziećmi. Jak te trudności pokonać?

Kreślenie rysunków szkicowych traktuje nauczycielstwo wogóle jako rzecz trudniejszą, a nawet jako zagadnienie dydaktyczne niewykonalne i dlatego w ogromnej większości szkół poprostu opuszcza się ten dział i przechodzi do działów następnych, mimo iż programy szkolne wyraźnie podkreślają konieczność kreślenia szkiców. Takie traktowanie danej części programów nauczania geografji uważamy za niedopuszczalne, gdyż rysunek szkicowy wprowadza dzieci w świat obserwacji bezpośredniej, uczy je tej obserwacji, przyzwyczaja do obserwacji celowej i wreszcie odpowiada zasadniczym postulatom dydaktyki geografji, które żądają, by każdy fakt zaobserwowany umiał uczeń przedstawić drogą takiego czy innego schematu. Rysunek szkicowy odpowiada również geograficznej zasadzie przestrzenności i pomaga

nam do wykształcania w dzieciach zmysłu geograficznego. Wreszcie rysunek szkicowy ma uchwycić pewien zespół faktów w krajobrazie i dlatego przyzwyczaja umysły do patrzenia na krajobraz, jako na pewien związek geograficznych zjawisk. Rysunek szkicowy zajmuje zatem ważne miejsce w dydaktyce geografji i dlatego na to zagadnienie kładziemy nacisk w toku całego studjum geografji od trzeciego oddziału szkoły powszechnej począwszy, a skończywszy na studjach uniwersyteckich.

Przyznajemy jednakże, że opracowanie danej lekcji wymaga większego niż normalnie wysiłku ze strony nauczyciela, lecz to od pracy chyba nie może nikogo odstraszyć.

Podkreślamy, że kreślenie pierwszych szkiców może dokonywać się tylko przy jak najaktywniejszej współpracy nauczyciela ze społecznością klasową. To stać się zaś może tylko w taki sposób, że nauczyciel nietylko organizuje lekcję i nad nią czuwa, lecz wszelkie obserwacje należycie kontroluje i niemi kieruje. Nauczyciel musi jednakże równocześnie pokazywać dzieciom, w jaki sposób szkic powstaje i dlatego winien kreślić szkic wespół z młodzieżą. Na wyznaczonem zatem miejscu ustawiamy tablicę i kreślimy rysunek równocześnie z dziećmi; dzieci kreślą szkic, lecz każdorazowe umiejscowienie danego faktu obserwują na tablicy i przeprowadzają u siebie poprawki i uzupełnienia. Następnie wracają do klasy i albo tego samego dnia, albo na następnej lekcji geografji przystępujemy do wykreślenia rysunku wzorowego. Jako podstawę bierzemy rysunek, wykreślony w terenie, i kreślimy na tablicy rysunek wzorowy, a dzieci kreślą nowy rysunek — już z tablicy, poczem przeprowadzają porównanie i nadają rysunkowi pewną formę względnej doskonałości.

*
* *

Wyruszamy w pole, na to samo miejsce, gdzie już dzieci obserwowały wyznaczanie stron świata. Zabieramy ze sobą: kompas, 5 palików trzymetrowych, cztery chorągiewki, tablicę i mały stolik, względnie rysownicę z nabitym kartonem; wreszcie kratkowane zeszyty, linje i ołówki. Przed wyjściem z klasy każde dziecko w zeszycie wykreśli krzyż i oznaczy strony świata.

Stajemy na miejscu oznaczonem i polecamy wbić palik w ziemię. Przypominamy dzieciom, że wyznaczyliśmy nasze stanowisko. Polecamy dzieciom otworzyć zeszyty i nasze stanowisko zaznaczyć w zeszytach w samym środku krzyża: tam dzieci zakreślą małe kółko.

Przystępujemy do wykreślenia stron świata przy pomocy kompasu. Końce obu linij opisujemy znakami (*Pn*, *Pd*, *W* i *Z*). Następnie w przedłużeniu każdego kierunku a w odległości 50 m od naszego stanowiska każemy wbić wysokie paliki i nałożyć chorągiewki, natomiast co 10 m ustawić dość duży kamień.

Teraz przystąpimy do zorjentowania naszych szkicowników. Pouczamy dzieci, że zeszyty muszą się zgadzać z kierunkami naszych linij przewodnich, a zatem linja pozioma *W—Z* winna się zgadzać z wykreśloną na ziemi linją *W—Z*. Układamy więc w taki sposób rysownicę i tak samo przeprowadzamy zorjentowanie zeszytów. Po skontrolowaniu układu zeszytów pouczamy dzieci, że podczas całej pracy nad rysunkiem szkicowym nie wolno zmieniać położenia zeszytów, inaczej rysunek będzie niedokładny. Oczywiście nietylko odnosi się to do zeszytów dzieci, ale także do naszej rysownicy.

Teraz rozpoczynamy szkicowanie. Na tablicy wyszukujemy stronę północno-wschodnią i kreślimy na niej znak *A*, poczem polecamy dzieciom wyszukać na swoich szkicownikach tę samą stronę i wpisać tam znak *A*. Znak czynimy w tym celu, ażeby się nie mylić w toku zdejmowania wizur. Tę samą stronę polecamy wskazać w terenie i do niej się zwrócić, lecz tak, by nie zmieniać położenia zeszytów. Polecamy dzieciom, by objęły najpierw wzrokiem te wszystkie przedmioty, jakie w danej części terenu widzą, przyczem winny zwracać uwagę na wykreślone i chorągiewkami odcięte linje przewodnie. Omawiamy szczegóły, widziane w tej części, i podkreślamy ich rozmieszczenie i odległości od naszego punktu obserwacyjnego (naszego stanowiska). Następnie wybieramy najbliższy przedmiot, np. jakiś budynek, patrzymy, gdzie leży i jak daleko od nas; ustalamy, przy której jest linji i oceniamy na oko, jakie będzie jego oddalenie. Następnie na tablicy wyznaczamy położenie tego przedmiotu i dajemy dowolny znak, przypuśćmy minjaturowy prostokąt, a przy nim drobniutko piszemy nazwę przedmiotu. Zkolei bierzemy jeden zeszyt, wyznaczamy na nim położenie tego przedmiotu, oznaczamy go i opisujemy, poczem demonstrujemy dzieciom i polecamy to samo wykonać. Pracę skontrolujemy i polecimy ponownie porównać z przedmiotem w terenie. Tak wykonaliśmy pierwsze zdjęcie, które zapewne będzie najtrudniejsze dla dzieci.

W taki sam sposób zdejmiemy kilka najważniejszych przedmiotów w północno-wschodniej części krajobrazu, przyczem uważamy, by cała praca szła pod bezwzględnym dyktatem.

Po wykończeniu części pierwszej przejdziemy do drugiej i tak aż do skończenia całego szkicu. Następnie polecamy dzieciom, by jeszcze raz rozejrzały się po całym krajobrazie i porównały go z naszym rysunkiem.

Wkońcu wyjaśniamy, że wykreśliliśmy rysunek szkicowy czyli szkic.

*

* *

Nasz pierwszy rysunek szkicowy nie może być jakiemś bardzo wiernem zdjęciem terenu, lecz ma to być tylko pierwsza lekcja systematycznego uczenia dzieci, w jaki sposób szkic powstaje. I dlatego w toku całej tej lekcji kreślimy z dziećmi rysunek szkicowy, prowadząc je niemal za ręce. Pierwsze rysunki zazwyczaj zainteresują dzieci, gdyż dziecko instynktownie odczuwa potrzebę przedstawiania swoich myśli i swoich obserwacyj, a my tej potrzebie tylko nadajemy pożądany kierunek, ucząc równocześnie metody pracy w terenie.

Gdybyśmy jednak polecili dzieciom tylko nasz rysunek wykończyć w domu, natenczas prawdopodobnie w 90% utracilibyśmy wszelkie korzyści z naszej żmudnej pracy. Musimy zatem naszą pracę utrwalić i dlatego najbliższą lekcję geografji przeznaczamy na wykreślenie szkicu przykładowego. Taki szkic musi się organicznie łączyć z obserwacjami dzieci, a więc wykonamy ponownie szkic tej samej okolicy, lecz już na nowych kartach. I znowu praca byłaby bezwartościowa, gdybyśmy zlecili młodzieży samodzielne wykonanie rysunku, podczas gdy wartości dydaktyczne może mieć tylko kreślenie przy pomocy wzoru, tworzonego przed oczami dzieci — na tablicy.

Zatem na tablicy kreślimy strony świata i wyznaczamy nasze stanowisko, a dzieci czynią to samo w swoich zeszytach, posługując się już linijką i nawet cyrklem. Dzieci zorjentują zeszyty w taki sposób, jak jest ułożona tablica i otrzymają pouczenie, że podczas całej roboty nie wolno zmieniać położenia szkicownika. Następnie przystępujemy do wykreślenia strony północno-wschodniej, a więc całkiem idziemy za tokiem pracy obserwacyjnej, aż wykonamy cały rysunek. Przy każdym przedmiocie pouczamy dzieci, gdzie mają dany przedmiot umiejscowić, a także podajemy oddalenie w cm.

Po skończeniu pracy głównej każemy wyczyścić rysunki, starannie je opisać i zamknąć ramą. Nad rysunkiem dzieci umieszczą pięknie wykonany napis: Nasz pierwszy szkic. Oczywiście pozostawimy dzieciom trochę swobody, by mogły przeżyć jeszcze raz swoje obserwacje i przypomnieć sobie, czy ten rysunek zgadza się z ich spostrzeżeniami.

Ponieważ przed przystąpieniem do lekcji musieliśmy sami przygotować rysunek, ażeby dzieciom podawać odległości, więc możemy teraz dzieciom ten rysunek pokazać. Na tem kończymy lekcję, a zarazem cykl lekcyj o horyzoncie.

Do ćwiczeń nad rysunkiem szkicowym powracamy jeszcze kilkakrotnie w toku rocznej pracy geograficznej w tej klasie. Natomiast wiadomości o horyzoncie wykorzystujemy jako nawiązanie do nauki o krajobrazie.

Leszno (woj. poznańskie). Michał Mścisz.

NOWE KSIĄŻKI.

(Sprawozdania, oceny, uwagi.)

Bertrand Russell: *O wychowaniu*. Tłumaczyła z oryginału angielskiego dr. Janina Hosiassonówna. Nakładem „Naszej Księgarni", Warszawa 1932. Bibljoteka Dzieł Pedagogicznych nr. 29. Str. 258. Cena zł 6,—.

Russell jest wybitnym współczesnym filozofem angielskim. Napisał wiele dzieł z zakresu nauk społecznych, matematyki, fizyki. Pierwszą pracą pedagogiczną jest dzieło *O wychowaniu*, wydane w Anglji w r. 1926. Tłumaczenie polskie zbiegło się z okresem przebudowy szkoły polskiej, stąd też z tem większem zainteresowaniem bierzemy je do ręki.

Książka dzieli się na trzy części: w pierwszej omówione są ideały wychowawcze, w drugiej kształcenie charakteru, w trzeciej kształcenie umysłu. Wywody, przeznaczone przedewszystkiem dla rodziców, ubrane są w lekką naogół formę. Russell jest w tej książce więcej propagatorem radykalnych niejednokrotnie koncepcyj społecznych i pedagogicznych aniżeli ścisłym naukowcem. Mimo tego warto czytać, bo całość daje dużo materjału do przemyślenia i zużytkowania we własnej praktyce. Ale czytać trzeba krytycznie, bo chociaż Russell pisze we wstępie, iż pragnie uniknąć kwestyj spornych, to jednak dużo takich właśnie kwestyj przedostało się do dzieła.

Koncepcja wychowawcza Russell'a jest następująca: wychowanie polega na pielęgnowaniu instynktów, a nie na ich tłumieniu. Nauczanie winno dać człowiekowi takie umiejętności, które skłonią go do użytecznego zastosowania instynktów. Twierdzenie swe opiera Russell na poglądzie, iż „surowy materjał instynktów jest neutralny etycznie i może być pod wpływem otoczenia przetworzony zarówno w dobro, jak i w zło" (str. 109). Ilustracją tego twierdzenia może być następujący przykład: dziecko lubi, by starsi robili babki z piasku, a ono obala je łopatką. Ale z chwilą, gdy dziecko samo umie robić babki, nie pozwoli, by je ktoś obalał. Impuls, który sprawia, że dziecko lubi tego rodzaju zabawę, jest zupełnie ten sam w obu stadjach, ale nowa umiejętność zmieniła charakter czynności, wynikający z impulsu.

Zgodnie z poglądami freudystów o wielkiej roli wczesnego dzieciństwa Russell chce, by kształcenie charakteru było prawie na ukończeniu, gdy dziecko ma sześć lat. Być może, iż koncepcję tę dałoby się zrealizować w takich warunkach, o jakich pisze Russell, tj. pedagogiczne wykształcenie rodziców i dobre przedszkola. Dzisiaj w tej dziedzinie daleko nam do doskonałości, dlatego też szkoła musi kłaść nacisk przedewszystkiem na kształcenie charakteru. Nie można też zgodzić się z Russellem, iż wiedza powinna być udzielana dla celów o charakterze intelektualnym, a nie dla poparcia jakiejś konkluzji moralnej. Szkoła musi wykorzystać to wszystko, co może dopomóc w pracy nad urobieniem dobrych przyzwyczajeń i skłonności. Jeśli dojdziemy kiedy do tego, że wszystkie dzieci przejdą przez dobre przedszkola, będzie można pomyśleć o udzielaniu wiedzy dla wiedzy. Dzisiaj byłoby to, zdaje się, przedwczesne.

Russell dąży do tego, by cała praca wychowawcza była owiana miłością dzieci. Jest to oczywiście słuszne bez zastrzeżeń. Ale zastrzeżenie musi budzić zdanie, iż „nauczyciel winien kochać swe dzieci bardziej, niż swe państwo lub swój kościół." Tak samo nie przemawia do przekonania uwaga o użyciu siły w wychowaniu. Synek R. bał się wejść w fale morza. Nie pomogły prośby, namawiania, przykład. Wtedy rodzice zaczęli go codziennie zanurzać po szyję mimo oporu i krzyku. Po dwu tygodniach chłopiec nie bał się morza. To doświadczenie skłoniło R. do stawienia ogólnego prawidła, iż użycie siły jest czasem zbawienne, gdy chodzi o opanowanie strachu. Uogólnienie, oparte na jednym przykładzie, nie wydaje się psychologicznie uzasadnione.

Zastrzeżenie budzą także inne poglądy, np. dopuszczanie opowiadań o Sinobrodym, wskazówki o wychowaniu płciowem. Russell uogólnia zbyt pośpiesznie wyniki doświadczeń na swych dzieciach i dzieciach założonej przez siebie szkoły. Dlatego też, jak już zaznaczyłem, czytać trzeba z krytycyzmem. Wiele poglądów trzeba odrzucić, wiele jednak można przyjąć i realizować. Pierwszorzędną wartość ma dzieło R. dla rodziców: zwraca uwagę na ważność wczesnego dzieciństwa, uczy wychowywać dziecko w tym okresie, daje cenne wskazówki praktyczne. Na zebraniach rodzicielskich możnaby książkę tę omówić, poddać krytycznej analizie i zalecić do czytania inteligentniejszym jednostkom. Sądzę, że sprawa wychowania zyskałaby na tem dużo. Rzecz inna, że poglądy R wywołać mogą falę protestów ze strony rodziców. Umiejętne wykorzystanie tego mogłoby się przyczynić do jeszcze lepszego wyświetlenia zawiłych problemów wychowawczych. Warto zaznaczyć, że Russell kładzie silny nacisk na życie rodzinne: „Świat, pozbawiony uczuć rodzinnych, stać się może łatwo światem surowym i bezdusznym".

Stanisław Nowaczyk (Tuchola).

„KWESTJA SEKSUALNA W WYCHOWANIU."

(Odpowiedź autora na recenzję i replika recenzenta.)

Dla dobra sprawy, sądzę, wypada mi odpowiedzieć w kilku słowach na krytykę mej pracy „O kwestji seksualnej w wychowaniu", umieszczoną w ostatnim zeszycie „Przyjaciela Szkoły", pióra p. Józefa Wachowskiego.

I. Szan. Recenzent wytyka nam często powtarzające się zdanie, co przyczynia się rzekomo do niejasności rozprawy.

Treść pracy rozłożyliśmy na dwie główne części: w pierwszej, ogólnej, zwracamy uwagę na istotę, źródło, doniosłość zagadnienia wychowania płciowego, na zadania i trudności wychowawcze oraz środki wychowania w ogólności (pośrednie i bezpośrednie); w drugiej części, szczegółowej, przedstawiamy okresy rozwoju płciowego — stanowisko poznawcze — oraz metody wychowawcze, stosowne dla poszczególnych okresów — stanowisko normatywne.

Najmniej jasny, zdaniem p. Recenzenta, jest rozdział o uświadomieniu płciowem. Układ tego rozdziału jest taki: 1) uświadomienie w oświetleniu historycznem, 2) czy uświadamiać? (tak i nie), 3) jak pojmować uświadomienie płciowe? 4) kiedy uświadamiać? 5) kto ma uświadamiać? 6) co należy wychowankowi powiedzieć w poszczególnych fazach jego rozwoju?

Podział ten, jak wogóle całej rozprawy, zostaje ściśle przeprowadzony. Inne głosy krytyki podkreślają właśnie jasność wywodów i przejrzystość dyspozycji pracy. Że tu i tam w części normatywnej odwołujemy się na to, co stwierdziliśmy w części ogólnej, to chyba nie powoduje niejasności sprawy, lecz owszem, ułatwia czytelnikowi orjentację.

II. Podział rozwoju płciowego wychowanka na cztery fazy nie znajduje łaski w oczach Szan. Recenzenta — wolałby wiek dojrzewania płciowego dzielić na więcej okresów, zwłaszcza wiek chłopięcy (dziewczęcy), mający dość dużą rozpiętość. Pewnie, że jeżeli chodzi o stanowisko biologiczne i fizjologiczne, to każdy rok życia będzie wykazywał jakieś zmiany w rozwoju, jeżeli jednak chodzi o życie seksualne wychowanka (o stanowisko moralne), nie wykazuje ono w tej fazie tak istotnych zmian, aby w sumarycznym podręczniku zajmować się każdym rokiem czy dwuleciem zosobna: podniety erotyczne, pokusy i upadki będą naogół te same u dziesięcioletniego chłopca jak u trzynastoletniego. Stąd, by rzeczy zbyt nie rozdrabniać, nie dzielimy tego okresu na liczniejsze poddziały.

III. Zarzut, że „niektóre cechy, występujące u młodzieży inteligentnej, kończącej okres pokwitania, przypisuje autor okresowi chłopięcemu, jak

idealizm, marzycielstwo, tęsknoty za kimś, z kimby można dzielić uczucia i przeżycia", jest bezpodstawny. W całym bowiem danym rozdziale (str 89—94) niema mowy o idealizmie, marzycielstwie i tęsknotach, jako o cechach specyficznych wieku chłopięcego. Zresztą objawy te nie są monopolem tylko okresem pokwitania, jak sądzi p. Recenzent, korzenie tych tendencyj psychicznych sięgają daleko wstecz w okres chłopięcy. To samo powiedzieć można o uporze, który także nie występuje odrazu i specjalnie w wieku chłopięcym, jak to podkreśla p. Recenzent — wiemy, że już dwuletnie dziecko może być bardzo oporne. Granice okresów rozwoju i cechujące je zalety i wady nie dadzą się z matematyczną dokładnością wymierzyć i rozłożyć, lecz zależne są one w wysokiej mierze od indywidualności wychowanka i różnych okoliczności, z któremi liczyć się musi wychowanie.

IV. Jeżeli chodzi o wpływy wychowawcze, i tu myli się p. Recenzent, gdy sądzi, że łatwiej prowadzić chłopców aniżeli młodzieńców. Silne samopoczucie dorastającej młodzieży, krytycyzm, sceptycyzm, często i zepsucie utrudniają niepomiernie zadania wychowawcze; także zaufanie do wychowawcy jest naogół u chłopca większe aniżeli u młodzieńca.

V. Szan. Recenzenta zastanawia zdanie, wyczytane na str. 70 mej pracy, iż „wychowanek zwolna ma dojść do zrozumienia, że narządy płciowe niekoniecznie są brzydkie, ale i potrzebne i dobre", p. W. stawia pytanie, „czy to już jest kwestją seksualną i regulowaniem życia płciowego". Mniejsza o to, odpowiadamy, tutaj przecież roztrząsamy inną kwestję, którą p. Recenzent przeoczył. Zwracamy tu uwagę na to, że dziecko łączy zrazu z terminem „piękne" i „brzydkie" nietylko pojęcia estetyczne, ale i moralne: naga figura jest dlań brzydka, chociażby była artystycznie piękna. Rzucamy więc pytanie, czy i jak należy wyprowadzać dziecko z tego złudzenia, i dochodzimy wkońcu do wyżej cytowanego zdania. Lepiej że nie zwiemy narządów i aktów płciowych brzydkiemi i nieczystemi, ale nieskromnemi i niewstydliwemi. Jednego zdania, wyłowionego z całości nie zawsze można się chwytać, by krytykować autora. Tak czynią wszelkich odcieni sekciarze, naginając i nakręcając słowa Pisma św. do swoich systemów.

VI. Sprzeczność widzi p. Recenzent w tem, że raz wysuwamy potrzebę uświadamiania, a inny raz zalecamy ochronę raju nieświadomości dziecka w najdłuższe lata. Sprzeczność ta powstać może tylko w głowie tego, który pobieżnie i nieuważnie czyta. Od str. 117 do 123 bowiem przytaczamy argumenta, które mają rozprószyć nieuzasadnioną obawę wychowawcy chwycenia się środka uświadomienia i wykazać prawo wychowanka (*ius ad rem*) by otrzymał, gdy potrzeba, odpowiednie wyjaśnienia z ust kompetentnych, a nie szukał ich gdzie pokątnie. Inna zaś kwestja — z naciskiem to zaznaczamy na dalszych kartach (str. 123—159) — czy i jak należy wychowanka w tym względzie pouczać. Na pytanie, czy uświadamiać czy nie, nie możemy dać jednej odpowiedzi, jakby tego pragnął p. W. Wobec niejednego wychowanka nie potrzeba sprawy tej wcale tykać, niejeden wychowawca nie śmie jej ruszyć, przeróżne stosunki i okoliczności wymagają nie zawsze tego samego sposobu postępowania, słowem, sprawa uświadamiania nie przedstawia bynajmniej jednolitego oblicza, czego p. Recenzent, zdaje się, dobrze nie odczuwa, stąd jego skarga na „niejasności i sprzeczności".

VII. Sprawa terminologji, przez nas używanej, ma się także nieco inaczej, a nie tak, jak to p. W. przedstawia. Oczywista, że wyrażenia *erotyzmu, erotyka, erotyczny* określają w języku potocznym objawy, wypływające ze sfery zmysłowej popędu płciowego, chociaż, rzecz ściśle biorąc, z pragnieniami zmysłowemi łączą się także pobudki wyższej natury, jak tęsknoty za żywem pięknem i dobrem, upodobania w zaletach i cnotach pożądanej osoby. Dlatego, aby wyrażać się ściśle i dokładnie, zwiemy dążenia, w których dominują pierwiastki szlachetne, duchowe, *erosowemi* (n i e *erotycznemi*), objawy zaś niższego rzędu *seksualnemi*, według głębokiej teorji Platona.

Szan. Recenzent dystynkcji tej nie zauważył. A może zna lub wynajdzie trafniejsze, niż nam daje Platon, określenia na objawy, których rodzicami są *Eros* i *Sexus?*

VIII. „Można zarzucić — pisze p. Recenzent — że zawziąłem się, by wyszukiwać drobne uchybienia". Zarzutu żadnego nie chcielibyśmy w tym względzie podnosić, bo krytyk ma prawo wytknąć także drobne usterki dzieła. Lecz tego nie możemy p. W. przepuścić, że schwycił za pióro krytyki, nie zasymilowawszy sobie dostatecznie myśli autora, i że nie respektuje elementarnych zasad naukowej recenzji. Jeżeli Recenzent czyta powierzchownie, jeśli wyrywa poszczególne wyrażenia z kontekstu i czepia się ich, jeśli ignorując dyspozycję, wypływającą z natury rzeczy, powie, że autor nie zachował wytycznego planu dzieła, jeśli wynajdzie drobne usterki, by z nich ujemny sąd wydać o całości, wszystko to nie daje rękojmi, że krytyk przedstawia rzecz objektywnie: Poza tem, ogłaszanie zgóry i apodyktycznie różnych „niewzruszonych prawd", jak: tyle a tyle jest faz rozwoju, fazie chłopięcej nie wolno przypisywać idealizmu, marzycielstwa, tęsknot, jest to okres oporu i braku zaufania do wychowawcy, wpływ wychowawczy jest w tym okresie nikły itp., jest rzeczą zbyt śmiałą i ryzykowną, dowodzącą wprawdzie istnienia wiedzy papierowej, lecz braku własnych krytycznych poglądów, naukowego doświadczenia i roztropnej ostrożności, podstawowych cnót naukowca. Wiemy, jak często pewny, nieomylny ton krytyka jest właśnie mylny i niesprawiedliwy, a nawet szkodliwy dla sprawy.

Słowa ostatnie nie są moje. Znajdzie je Szan. Recenzent wypisane w pierwszym lepszym podręczniku, omawiającym zasady naukowej pracy, np. w Foncku (*Wissenschaftliches Arbeiten*, zwłaszcza rozdziały VII i VIII, str. 76—98) o recenzji i sprawozdaniu.

Poznań. Ks. dr. Karol Mazurkiewicz.

*

Na powyższą odpowiedź ks. dr. Mazurkiewicza replikuję, trzymając się kolejności zawartych w niej wywodów, — z pominięciem inwektyw osobistych w rodzaju uwagi o Foncku i młodych recenzentach.

I. Świadome, dydaktycznie i logicznie celowe powoływanie się na zdania poprzednie, a powtarzanie zdań tych samych lub podobnych bez zasadniczo innego punktu widzenia — to sprawy odmienne. Gdybym był pisał recenję *grzecznościową* jedynie na podstawie dyspozycji, mógłbym był również podnieść „jasność wywodów i przejrzystość dyspozycji pracy".

II. Uwaga o dużej rozpiętości fazy chłopięcej (7—14 lat) nie ma być wyrazem chęci wyodrębniania więcej faz rozwoju (a już zgoła nie apodyktycznem twierdzeniem, że ich jest: „tyle a tyle"). Chodzi mi o to, by czytelnik zawsze jasno wyczuwał, czy mowa o 7- czy o 14-letnim chłopcu, między którymi istnieją różnice nietylko pod względem rozwoju pozapłciowego ale i płciowego.

III. Niech tu odpowiedzią będą cytaty z str. 92 dzieła: „Typicznym (podkr. moje) tego okresu objawem jest ona tęsknota za kimś, z którymby można dzielić uczucia i przeżycia swoje". Druga cytata — [to już nie na modłę sekciarzy wyrwane zdanie, lecz *résumé* samego Autora: „Słowem, lata te to okres, w którym dusza rwie się do ideałów, wyszukuje sobie wzory i przykłady, współtowarzyszy i współpomocników w górnych dążeniach" (str. 92).

IV. Teorje, stwierdzające okresy, specjalnie nasilone tendencją do przekory, a wskutek tego i trudnościami wychowawczemi, zawierają dzieła współczesne na temat psychologji dojrzewania. Rezygnując z polemiki, czy ta wiedza jest „papierowa", — jak ją Szan. Autor nazwał (Rozdz. VII repliki) — zaznaczam tylko, że praktyka wychowawcza domowa i szkolna zasadniczo ją potwierdza.

V. Sądzę, że z kontekstu recenzji wynika dość jasno, że intencję Szan. Autora zrozumiałem i piszę się na nią. Chodziło mi właśnie o to, na

co Autor machnął ręką, pisząc: „mniejsza o to“, mianowicie, że dziecko małe nie ma jeszcze kwestyj seksualnych i życia płciowego.

VI. Śmiem zapewnić, że skomplikowany charakter sprawy uświadamiania odczuwam. Sprzeczność, o którą tu chodzi, widzę tylko w tem, iż w tym jednym wypadku uświadomienie przedstawia się czytelnikowi najwyraźniej jak zgorszenie. (Przed tem niebezpieczeństwem, mogącem wyniknąć ze źle pojętego albo źle przeprowadzonego uświadomienia, Autor tak usilnie na innych miejscach przestrzega).

VII. Dystynkcję tę zauważyłem i znam ją nie z *Kwestji seksualnej*, a sprawa nie ma się tak bardzo inaczej niż sobie wyobrażam. Sądzę, że myśl moja w recenzji jest wyraźna: Te terminy budzą wątpliwości — dodam teraz — w książce, której charakter w myśl zamierzeń autora jest raczej praktyczny niż naukowy, — zwłaszcza gdy się je odnosi do wczesnego dziecięctwa.

VIII. Szan. Autor nie dostrzegł, że starałem się zasymilować Jego myśli zasadnicze. Trudno mi pisać jeszcze obszerniejszą filipikę w obronie tych myśli przeciw niedociągnięciom książki. Szan. Autor wolał w wielu miejscach repliki odpowiedzieć „obok“ moich zarzutów. Stąd kilka prób pouczeń dla młodego(?) recenzenta w sprawach przezeń nie kwestjonowanych. Ze względu na zasadnicze nieporozumienia proponuję oddanie sporu w ręce jednego z polskich autorytetów pedagogicznych. Ocenę ostateczną książki podtrzymuję, a recenzyj zdawkowo-grzecznościowych nie piszę, właśnie, by „pomóc sprawie”. Mgr. Józef Wachowski.

SZKOLNA LIGA PRZYJACIÓŁ ZWIERZĄT.

Do niniejszego zeszytu *P. S.* dołączyliśmy egzemplarz okazowy nowego pisemka, przeznaczonego dla dzieci, które ma szerzyć i utrwalić wśród młodych czytelników współczucie dla doli zwierząt.

Prosimy załączony Kalendarzyk przejrzeć a potem podać dzieciom — własnym czy szkolnym — by sprawdzić, czy nasza książeczka podoba się tym małym czytelnikom, dla których została ułożona.

Staraliśmy się bowiem zebrać na niewielu małych stronnicach kilka wierszy, obrazków, powiastek, osnutych na tle współczucia dla zwierząt, i wydać całość tak, by była ładna, odpowiadała wytkniętym celom a przytem tania. Chcemy, aby nasze wołanie w obronie zwierząt dochodziło do wszystkich szkół, do wielu tysięcy dzieci w całej Polsce.

O ile Szan. Czytelnicy *P. S.* sądzą, że wysiłki nasze t. j. Szkolnej Ligi Przyjaciół Zwierząt — której tymczasowy statut podajemy na następnej stronicy — są celowe i godne poparcia, prosimy zaprenumerować kilka lub kilkanaście egz. nowego pisemka dla dziatwy szkoły WP., a — o co nam przedewszystkiem chodzi — zakupić zeszyt pierwszy z kalendarzykiem na rok szkolny w większej ilości. Ceny podane są w końcu niniejszego komunikatu.

Życzliwej uwadze Szan. Czytelników polecamy także odezwę na IV str. okładki *Młodego Przyjaciela Zwierząt* pt. „Słówko do Rodziców i Dorosłych“ oraz zapraszamy do zapisania się na członka Szkolnej Ligi Przyjaciół Zwierząt.

TYMCZASOWY STATUT „SZKOLNEJ LIGI PRZYJACIÓŁ ZWIERZĄT".

Cel: wzbudzenie poczucia litości u młodzieży szkolnej dla zwierząt, by tem samem przeciwdziałać okrucieństwom.

Środki:
a) przygodne pouczanie młodzieży w szkole i w domu,
b) czasopismo „Młody Przyjaciel Zwierząt", broszury (kalendarzyki), ulotki, poświęcone ochronie zwierząt a przeznaczone przedewszystkiem dla dzieci szkolnych,
c) odczyty, pogadanki dla młodzieży pozaszkolnej i dorosłych.

Członkowie: osoby dorosłe, bez względu na zawód i przynależność organizacyjną, które chcą współdziałać z zamierzeniami Ligi i wpłaciły na dany rok składkę członkowską.

Składki: Składka za pierwszy okres (do marca 1933) wynosi zł 3,—, płatna przy wstąpieniu, drugi okres będzie trwał do końca roku 1933, a następne będą się równały latom kalendarzowym.

Uprawnienia: Każdy członek otrzyma odpowiednią legitymację na dany okres, zaopatrzoną w liczbę, pod którą został kolejnie zapisany do księgi członków, oraz bezpłatnie wszystkie publikacje Ligi za dany okres. W pierwszym miesiącu nowego okresu (roku) zostanie wysłane dokładne sprawozdanie z czynności Ligi wraz z rozliczeniem kasowem. Czynność członków dla Ligi jest bezpłatna.

Siedziba: Poznań, Redakcja czasopism pedagogicznych ul. Wielka 18. Odpowiedzialność za działalność „Szkolnej Ligi Przyjaciół Zwierząt" przyjmuje na siebie założyciel Ligi: redaktor Leonard Borkowski.

Poznań, dnia 25 sierpnia 1932. (—) *L. Borkowski.*

Konto w P. K. O. 202 388 („Młody Przyjaciel Zwierząt").

UWAGA. Abonenci *P. S.* mogą kwoty, przeznaczone dla „Szkolnej Ligi Przyjaciół Zwierząt" lub za Kalendarzyki itd., wpłacić łącznie z innemi także na konto 202 920, tylko prosimy na odwrotnej stronie środkowego odcinka blankietu nadawczego dokładnie zaznaczyć cel wpłaty, aby nie było pomyłek.

„MŁODY PRZYJACIEL ZWIERZĄT".

Przejęci troską o dobro naszego społeczeństwa a przedewszystkiem celem zwalczania brutalności, zawiązała się „Szkolna Liga Przyjaciół Zwierząt", która chce wzniosłą ideę opieki nad zwierzętami propagować wśród młodzieży szkolnej. *Obojętnych na niedolę zwierząt i ludzka niedola nie wzruszy.*

By odrazu ruszyć z miejsca, przystąpiono do wydawania osobnego pisemka, poświęconego idei ochrony nad zwierzętami — narazie w odstępach kwartalnych w okresie roku szkolnego. Pierwszy zeszyt *Młodego Przyjaciela Zwierząt*, objętości 32 stron z 24 ilustracjami, został wydany w poważnym nakładzie w formie kalendarzyka na rok szkolny 1932/33.

Prenumerata roczna za 4 zeszyty wynosi zł 1,20.
Cena jednego zeszytu-kalendarzyka „ „ 0,35.

Ponieważ akcja Ligi odnieść może pożądany skutek tylko wtenczas, gdy jego organ tj. kalendarzyk dotrze do rąk wielu tysięcy dzieci, przeto ustalono na zeszyt Nr. 1 z kalendarzykiem osobny cennik na zamówienie w większej ilości. Ceny obejmują koszt przesyłki.

Ceny przy jednorazowym odbiorze (wysyłka pod jednym adresem):

4	zeszyty-kalendarzyki	zł	1,20	(po 0,30)
10	„	„	2,50	(„ 0,25)
20	„	„	4,40	(„ 0,22)
30	„	„	6,30	(„ 0,21)
50	„	„	10,—	(„ 0,20)
75	„	„	13,50	(„ 0,18)
100	„	„	16,—	(„ 0,16)
200	„	„	30,—	(„ 0,15)
500	„	„	70,—	(„ 0,14)
1000	„	„	130,—	(„ 0,13)

Należność prosimy wpłacać na konto P. K. O. Nr. 202 388. Wysyłka tylko za poprzedniem nadesłaniem gotówki, więc nie za pobraniem.

Na tym samym blankiecie można także wpłacić składkę członkowską do „Szkolnej Ligi Przyjaciół Zwierząt".

Prosimy za każdym razem dokładnie podać na blankietach nadawczych lub przekazach pocztowych adres i cel wpłaty.

Adres: Poznań, ul. Wielka 18. P. K. O. 202 388.

Artykuły: powiastki, wiersze itp. prosimy nadsyłać w czytelnych rękopisach, pisanych tylko po jednej stronie, a rysunki (które mogą być większe niż w druku) wykonane na białym papierze czarnym tuszem.

Redaktor odpow. Leonard Borkowski w Poznaniu. — Czcionkami Drukarni Pedagogicznej w Poznaniu.

W SPRAWIE NORMALIZACJI ZESZYTÓW SZKOLNYCH.

Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego ogłosiło w sprawie normalizacji zeszytów szkolnych w Dzienniku Urzędowym z dnia 6 czerwca 1932 pod poz. 28 następujące rozporządzenie:

„W związku z zamierzoną normalizacją zeszytów szkolnych Ministerstwo zezwala na używanie w szkołach zeszytów według dotychczasowych formatów jedynie do dnia 30 czerwca 1934 roku. Od tego terminu obowiązywać będzie bezwzględnie format, jaki zostanie ustalony przez Ministerstwo.

Podsekretarz Stanu: (—) K. Pieracki

Jak więc wynika z treści powyższego postanowienia, normalizacja została nietylko odroczona do roku 1934, ale i rozwiązanie tego zagadnienia na czas późniejszy znajduje się pod znakiem zapytania.

Przyszły format zeszytów bowiem będzie dopiero ustalony, a obecnie obowiązuje jedynie dotychczasowy w rozmiarach 160 × 200 mm.

Jednocześnie podajemy w przedruku treść ankiety, którą w tej sprawie znana fabryka zeszytów Edward Kręglewski w Poznaniu — bodajże największa w Polsce — wysłała w sierpniu rb. do nauczycielstwa.

Ze względu na ważność zagadnienia prosimy Szan. Czytelników zainteresować się ankietą i odpowiedzi nadsyłać, możliwie wcześnie, na załączonym arkuszu albo pod adresem Redakcji, albo Fabryki (Poznań, ul. Szyperska 8). Dla orjentacji dołączyliśmy obecny format i wzór znormalizowanego formatu A5.

Red.

ANKIETA FABRYKI EDWARD KRĘGLEWSKI SP. AKC. - POZNAŃ W SPRAWIE NORMALIZACJI ZESZYTÓW.

Tylekrotnie już poruszana w urzędowych pismach oraz w prasie kwestja normalizacji formatu zeszytowego została postanowieniem Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z 6. 6. 1932 definitywnie odroczona do końca czerwca 1934 r.

Po tym terminie wprowadzony zostanie format, który Ministerstwo dopiero ustali.

Sprawa normalizacji pokutuje już od roku 1929. Różne już komisje zwoływano w celu rozstrzygnięcia tego zagadnienia, długie toczyły się na temat ten obrady, przy współudziale delegatów Komitetu Normalizacyjnego przy Ministerstwie Przemysłu i Handlu,

przedstawicieli fabryk zeszytów oraz kupiectwa. Rezultatu narazie nie osiągnięto. W toku obrad okazało się, że drobną napozór kwestję niełatwo rozstrzygnąć. Życie ma swoje prawa, których nie można ujarzmić jednem pociągnięciem pióra i wtłoczyć w ramy schematu.

Jedno co uderzyło, to brak współdziałania w obradach komisji czynnika najbliżej stojącego, praktycznie z zagadnieniem związanego, stykającego się codziennie z tem ważnem dla ucznia narzędziem t. j. nauczycielstwa.

Jako jedna z najpoważniejszych polskich fabryk zeszytów, uważamy sobie za obowiązek zebrać na następne posiedzenie komisji obfity materjał, oparty przedewszystkiem na opinji kół nauczycielskich.

Wszystkie inne momenty traktować należy zdaniem naszem jedynie jako środek do celu. Odgrywać one winny rolę raczej drugorzędną. Tak wytwórca jak kupiec muszą stać na usługach konsumenta i być w stanie dostosować się do wymogów szkół.

Normalizacja wogóle dąży w założeniu swojem do ujednolicenia produkcji, usunięcia różnorodności wyrobów, a wskutek tego do ułatwienia i potanienia produkcji. Zadanie godne wysiłku.

Produkcja zeszytów jest jednakże i tak już masowa. W naszych n. p. zakładach dochodzi do 30 000 sztuk dziennie, a zapotrzebowanie w całym kraju sięga kilkudziesięciu miljonów rocznie.

Bez najmniejszego więc uszczuplenia korzyści wypływających z normalizacji, można sobie pozwolić na format specjalny, odpowiadający tak nauczycielom jak i uczniom, a wybiegający nawet poza jej ramy. Byleby stworzyć typ jednolity. Jakich on ma być w przyszłości rozmiarów, zadecyduje specjalna komisja, nie bez uwzględnienia opinji kół nauczycielskich. Dla uzyskania tej opinji rozpisujemy załaczoną ankietę.

Celem łatwiejszego zorjentowania się przesyłamy jedną kartę obecnie używanego formatu oraz drugą — mniejszą — znormalizowanych rozmiarów (A 5). W razie przychylnego potraktowania formatu znormalizowanego, prosimy wypowiedzieć się również w kwestji szerokości marginesu.

Zagranica, jak do tej pory, różnie odniosła się do normalizacji w dziale zeszytów. Według posiadanych danych zapowiedziały ją Italja i Czechosłowacja. Kwestja zapatrywania państw obcych w niczem nie powinna jednakże wpłynąć na zdanie nasze — polskie.

Prosimy o łask. wypełnienie zał. formularza i pozostajemy

z poważaniem

EDWARD KRĘGLEWSKI
SP. AKC.

ANKIETA W SPRAWIE NORMALIZACJI ZESZYTÓW.

1) Czy WPan uważa wprowadzenie zeszytu znormalizowanego A 5 — w rozmiarach 145 × 206 mm jako celowe i pożądane?

1a) Z jakich przyczyn? (zalety i wady)

2) Czy WPan uważa obecny format 160 × 200 mm jako odpowiedniejszy?

2a) Z jakich przyczyn? (zalety i wady)

3) Uwagi w sprawie szerokości marginesu:

4) Inne uwagi:

....

podpis i miejscowość

[illegible] nie osiągnięto. W toku obrad okazało się, że ... kwestję niełatwo rozstrzygnąć. Życie ma swoje prawa, któryc[illegible] [illegible]

Jedno co uderzyło, to brak współdziałania w obradach komis[illegible] czynnika najbliżej stojącego, praktycznie z zagadnieniem związ[illegible] nego, stykającego się codziennie z tem ważnem dla uczni[illegible] narzędziem t. j. nauczycielstwa.

Jako jedna z najpoważniejszych polskich fabryk zeszytów uważamy sobie za obowiązek [illegible] komisji obfity materjał, oparty przedewszystkiem na opinji k[illegible] nauczycielskich.

Wszystkie inne momenty traktować należy zdaniem naszem jedynie jako środek do celu. Odgrywać one winny rolę [illegible] drugorzędną. Tak wytwórca jak kupiec muszą stać na usługach konsumenta i być w stanie dostosować się do wymogów [illegible]

Normalizacja wogóle dąży w założeniu swojem do ujedno[illegible] [illegible] produkcji, usunięcia rozmaitości wyrobów, a wskutek tego do ułatwienia i potanienia produkcji. [illegible]

Produkcja zeszytów jest jednakże i tak już masow[illegible] W naszych n. p. zakładach dochodzi do 300000 sztuk dzienni[illegible] a zapotrzebowanie w całym kraju sięga kilkudziesięciu miljonów rocznie.

Bez najmniejszego więc uszczuplenia korzyści wypływających z normalizacji, można sobie pozwolić na format specjalny, odp[illegible] wiadający tak nauczycielom jak i uczniom, a wybiegający naw[illegible] poza jej ramy. Byleby stworzyć typ jednolity. Jakich on [illegible] być w przyszłości rozmiarów, zadecyduje specjalna komisja, [illegible] bez uwzględnienia opinji kół nauczycielskich. Dla uzyskani[illegible] tej opinji rozpisujemy załączoną ankietę.

Celem łatwiejszego zorjentowania się przesyłamy jedną kar[illegible] obecnie używanego formatu oraz drugą — mniejszą — znorm[illegible] lizowanych rozmiarów (A5). W razie przychylnego potraktowan[illegible] formatu znormalizowanego, prosimy wypowiedzieć się rów[illegible] w kwestji szerokości marginesu.

Zagranica, jak do tej pory, różnie odnosiła się do norma[illegible] zacji w dziale zeszytów. Według posiadanych danych zapowiedzia[illegible] ją Italja i Czechosłowacja. Kwestja zapatrywania [illegible] w niczem nie powinna jednakże wpływać na zdanie nasze polskie.

Prosimy o łask. wypełnienie zał. formularza i pozostajem[illegible]

z poważaniem

EDWARD KRĘGLEWS[illegible]

SP. AKC.